

Wolf, Kristin

An Fehlern scheitern, an Fehlern wachsen.
Möglichkeiten und Grenzen Sozialer Arbeit im Kontext von Schule.

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2014

Wolf, Kristin

An Fehlern scheitern, an Fehlern wachsen.
Möglichkeiten und Grenzen Sozialer Arbeit im Kontext von Schule.

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2014

Erstprüfer: Herr Prof. Dr. rer. nat. habil. Stefan Busse

Zweitprüfer: Frau Dipl. Päd. Dominique Arnaud

Wolf, Kristin:

An Fehlern scheitern, an Fehlern wachsen. Möglichkeiten und Grenzen Sozialer Arbeit im Kontext von Schule.

57 S.

Roßwein, Hochschule Mittweida/Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2014

Referat:

Die Bachelorarbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Fehlerkultur im Bereich der Schule. Es wird untersucht, welchen Umgang es mit Fehlern in diesem gibt und welchen Einfluss die Soziale Arbeit nehmen kann, um eine positive Fehlerkultur in der Schule zu etablieren.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei auf einer intensiven Literaturrecherche, durch die vorhandene Problemstellungen ermittelt und Lösungsmöglichkeiten gefunden werden sollen.

Aus Gründen der besseren Leserlichkeit, verwende ich im folgenden Text immer die männliche Form, meine damit aber, wenn nicht ausdrücklich anders erwähnt, immer beide Geschlechter.

Inhaltsverzeichnis

0.	Einleitung.....	4
1.	Begriffsbestimmungen	7
1.1.	Was sind Fehler?	7
1.2.	Was versteht man unter Lernen?	8
1.2.1.	Piagets Theorie zur geistigen Entwicklung – Grundlegende Ideen	9
1.2.2.	Das Säuglingsalter – Stadium der sensomotorischen Intelligenz	10
1.2.3.	Die Jahre zwei bis sieben – Voroperationales Denken	13
1.2.4.	Die Jahre sieben bis elf – Stadium der konkreten Operationen	15
1.2.5.	Adoleszenz – Stadium der formalen Operationen.....	16
1.3.	Was ist Negatives Wissen?	17
2.	Schule als Erfahrungsort von Kindern und Jugendlichen.....	20
2.1.	Funktion und Aufgabe von Schule	20
2.1.1.	Qualifikation	21
2.1.2.	Integration	21
2.1.3.	Legitimation.....	21
2.1.4.	Selektion.....	22
2.2.	Leistungsbewertung in der Schule	22
2.3.	Bezugsnormen zur Leistungsbewertung.....	23
2.4.	Fragwürdigkeit der Leistungsbewertung	25
2.5.	Der Weg zu einer produktiven Lernkultur in der Schule	26
3.	Soziale Arbeit im Bereich der Schule	30
3.1.	Was ist Schulsozialarbeit?.....	30
3.1.1.	Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit.....	32
3.1.1.1.	Beratung.....	32
3.1.1.2.	Individuelle Förderung.....	33
3.1.1.3.	Sozialpädagogische Gruppenarbeit.....	34
3.1.1.4.	Schulbezogene Hilfen	35
3.1.1.5.	Mitwirkung an Schulprogrammen und an der Schulentwicklung.....	36
3.1.2.	Methoden der Schulsozialarbeit	36
3.1.2.1.	Einzelfallhilfe.....	37

3.1.2.2.	Sozialpädagogische Gruppenarbeit.....	37
3.1.2.3.	Regionale Vernetzung und Gemeinwesenarbeit	37
3.1.2.4.	Qualitätsmanagement zur Evaluierung und Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit	38
3.2.	Schulabsentismus als Folge des Leistungsdruckes in der Schule	38
3.2.1.	Was ist Schulabsentismus?	38
3.2.2.	Gründe für Schulabsentismus.....	40
3.2.2.1.	Familiäre Wirkfaktoren	40
3.2.2.2.	Schulische Wirkfaktoren	41
3.2.2.3.	Schulangst durch Leistungsängste	42
3.2.3.	Handlungsstrategien bei Schulabsentismus.....	43
3.2.3.1.	Prävention und frühe Intervention durch die Schule	44
3.2.3.2.	Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung.....	45
3.3.	Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule	47
3.3.1.	Was ist eine positive Fehlerkultur.....	47
3.3.2.	Fehlerkultur als Kompetenz der Lehrperson	48
3.3.3.	Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen	49
4.	Fazit	52
5.	Quellenverzeichnis	53
6.	Selbstständigkeitserklärung	57

0. Einleitung

Im September 2013 begann ich im Rahmen des berufspraktischen Studienseesters, in der Montessorischule Huckepack Dresden zu arbeiten. Ich begleitete eine Lerngruppe in ihrem schulischen Alltag. Schnell wurden große Unterschiede zu gewöhnlichen Regelschulen, welche ich aus meiner eigenen Schulzeit noch kannte, deutlich. So zum Beispiel, dass es altersgemischte Lerngruppen gab, kein Frontalunterricht stattfand und Schulnoten erst ab der neunten Klasse verteilt wurden. Besonders beeindruckte mich jedoch die Tatsache, dass sowohl Schüler als auch Lehrer einen besonderen Umgang mit Fehlern pflegten. Aus meiner eigenen Schulzeit war ich es gewohnt, für Fehler mit schlechten Noten bestraft zu werden, demnach versuchte ich, so wenig Fehler wie möglich zu machen. In der Montessorischule jedoch war genau das Gegenteil der Fall. Unterlief einem Schüler ein Fehler, so wurde er nicht ermahnt, darauf zu achten, dass ihm keine Fehler mehr unterlaufen, stattdessen hörte ich öfter den Satz: „Aus Fehlern lernt man.“ Fehler waren keineswegs etwas Unerwünschtes und wurden als etwas Negatives angesehen, vielmehr hielt man die Kinder dazu an, sich auszuprobieren und Fehler zu machen. So wurde ich das erste Mal auf dieses Thema aufmerksam.

Im Oktober 2013 kam dann ein Film namens „Alphabet“ in die Kinos. Dieser erregte mein Interesse, da er sich ebenfalls mit diesem Thema auseinandersetzt. Der Macher des Films, der Österreicher Erwin Wagenhofer, beschreibt in „Alphabet“, „[...] dass uns die Grenzen unseres Denkens von Kindheit an zu eng gesteckt wurden. Egal, welche Schule wir besucht haben, bewegen wir uns in Denkmustern, die aus der Frühzeit der Industrialisierung stammen, als es darum ging, die Menschen zu gut funktionierenden Rädchen einer arbeitsteiligen Produktionsgesellschaft auszubilden.“¹ Seither haben sich Lehrinhalte zwar stark verändert und autoritärer Drill ist ebenfalls kein Bestandteil der Schule mehr, die Fixierung auf normierte Standards beherrschen laut Wagenhofer jedoch immer noch den Unterricht. „Denn neuerdings weht an den Schulen ein rauer Wind. ‚Leistung‘ als Fetisch der Wettbewerbsgesellschaft ist weltweit zum unerbittlichen Maß aller Dinge

¹ Wagenhofer (2013) <http://www.alphabet-film.com/worum-geht-es.html>

geworden. Doch die einseitige Ausrichtung auf technokratische Lernziele und auf die fehlerfreie Wiedergabe isolierter Wissensinhalte lässt genau jene spielerische Kreativität verkümmern, die uns helfen könnte, ohne Angst vor dem Scheitern nach neuen Lösungen zu suchen.“²

Aber warum haben wir eine solche Angst vor dem Scheitern? Bereits Johann Wolfgang von Goethe erkannte in seinem Werk Faust: „Es irrt der Mensch so lang er strebt.“³ Schon seit Jahrhunderten scheinen sich die Menschen darüber im Klaren zu sein, dass Irren menschlich ist und man aus Fehlern lernt.

Doch sollte es demnach nicht erwünscht sein, Fehler zu machen? Schließlich lernt man aus diesen und kommt nicht in Versuchung, erneut falsch zu handeln. In der Schule jedoch, dem Ort, wo für Kinder ein Großteil des Lernens stattfindet, scheint eine Null-Fehler-Kultur zu herrschen. Fehler zu machen ist nicht erwünscht und wird mit schlechten Noten bestraft.

Die Bachelorarbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Fehlerkultur im Bereich der Schule. Es wird untersucht, welchen Umgang mit Fehlern es dort gibt und welchen Einfluss die Soziale Arbeit nehmen kann, um eine positive Fehlerkultur in der Schule zu etablieren.

Im ersten Teil der Bachelorarbeit möchte ich mich mit dem Begriff des Fehlers auseinander setzen und beleuchten, was es bedeutet zu Lernen. Dabei wird auf die entwicklungspsychologische Definition von Lernen nach Piaget eingegangen. Des Weiteren wird die Theorie des Negativen Wissens erläutert, da diese eine wichtige Rolle beim Lernen aus Fehlern spielt.

Im zweiten Teil der Bachelorarbeit wird auf die Institution Schule als Erfahrungsort von Kindern und Jugendlichen eingegangen. Heranwachsende verbringen immer mehr Zeit ihres Lebens in der Schule und so hat diese immer mehr Einfluss auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. Einer der wesentlichen Aufgaben von Schule ist es, zu selektieren und dies geschieht mit Hilfe von Leistungsbewertungen. Es wird aufgezeigt, wie Leistungsbewertung in der Schule funktioniert und welche Bezugsnormen es

² Wagenhofer (2013) <http://www.alphabet-film.com/worum-geht-es.html>

³ Goethe (2005) S. 13

gibt. Außerdem gehe ich auf die Fragwürdigkeit dieses Prozesses ein und erläutere, wie es zu einer produktiven Lernkultur in der Schule kommen kann. Im dritten Teil der Bachelorarbeit beschäftige ich mich mit dem Einfluss der Sozialen Arbeit auf die Entwicklung einer positiven Fehlerkultur in der Schule. Dabei wird im ersten Schritt erklärt, was Schulsozialarbeit ist und wie sie arbeitet. Danach setzte ich mich mit dem Phänomen Schulabsentismus auseinander. Es wird beleuchtet, dass es durch zu starken Druck von Seiten der Eltern, Lehrer oder des Schülers selbst, dazu kommen kann, dass Schüler eine regelrechte Schulangst entwickeln, welche sich auch in Schulabsentismus äußern kann. Ich zeige auf, wie Schulsozialarbeit mit dem Problem des Schulabsentismus umgeht. Um von vornherein dem Fernbleiben von der Schule entgegen zu wirken, möchte ich darauf eingehen, wie eine positive Fehlerkultur in der Schule entwickelt werden kann. Hierfür ist es wichtig, dass Schulsozialarbeiter, Lehrer und Eltern eng zusammen arbeiten. Der Bachelorarbeit liegt eine intensive Literaturrecherche zu Grunde.

1. Begriffsbestimmungen

1.1. Was sind Fehler?

Versucht man den Begriff „Fehler“ zu definieren, stößt man auf die verschiedensten Ausführungen. Dabei unterlaufen uns täglich Fehler und im Grunde sind wir sicher zu wissen, was ein Fehler ist.

Im Duden ist der Begriff folgendermaßen definiert: „etwas, was falsch ist, vom Richtigen abweicht; Unrichtigkeit“ oder auch „irrtümliche Entscheidung, Maßnahme; Fehlgriff“.⁴ Keller definiert Fehler als „Frustration von Erwartungen“⁵ und Gloy als „Abweichung von individuellen Absichten“⁶ Man kann auch von Nichtrichtigem, Irrtum, Falschem oder Fehlverhalten sprechen. Man muss davon ausgehen, dass es eine vorgegebene Forderung gibt. Dies kann ein Zustand, ein Vorgang, eine Anforderung oder Ähnliches sein. Wird diese Forderung nicht erfüllt, liegt ein Fehler vor. Fehler werden mehrheitlich als Sachverhalte oder Prozesse verstanden, welche von einer Norm abweichen. Normen bilden das Bezugssystem. Fehlerhafte und fehlerfreie Leistungen können nicht ohne Normen oder Regeln erkannt und definiert werden. Sie helfen auch, das Richtige vom Falschen zu unterscheiden.⁷

Laut Beyer entstehen Fehler anders als Irrtümer, trotz, beziehungsweise mit Wissen. Man verhält sich ungeeignet, weil man über Zusammenhänge oder Gesetzmäßigkeiten mangelnde Kenntnisse besitzt, dies bezeichnet er als einen Irrtum. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass er korrigiert werden kann beziehungsweise korrigiert wird und somit nur einmal auftritt. Im Gegensatz dazu entstehen Fehler trotz Kenntnis der Zusammenhänge oder Gesetzmäßigkeiten. Obwohl man es besser wissen sollte, verhält man sich unpassend und macht einen Fehler.⁸

Man unterscheidet bei Fehlern zwischen fachlichen, moralischen und sozialen Fehlern. Im Bereich der Schule werden überwiegend solche Fehler bewertet und betrachtet, welche im Zusammenhang mit dem Schulstoff und fachlichen

⁴ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Fehler>

⁵ Keller (1980) zit. n. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S.11

⁶ Gloy (1987) zit. n. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S.11

⁷ Vgl. Kobi (1994) , Mehl (1993) zit. n. Oser/Hascher/Spychiger (1999) S.11

⁸ Vgl. Bayer (2005) S. 64

Inhalten stehen. In der Psychologie unterscheidet man außerdem zwischen guten und schlechten Fehlern. Bringen Fehler einen Lernprozess voran und haben einen Nutzen für den Lernenden, so werden diese als gute beziehungsweise produktive Fehler bezeichnet. Gegenteiliges gilt demzufolge für schlechte Fehler.⁹

Die Menschen scheinen nicht so recht akzeptieren zu können, dass man auch Fehler machen kann, welche intelligent sind und die einem im Leben weiter helfen. Wichtig hierbei ist jedoch, dass der Mensch nicht aufgibt, Fehler vermeiden zu wollen. Dieser Widerstand den Fehlern gegenüber, leitet einen Lernprozess ein und macht es uns möglich, aus dem Falschen zu lernen.¹⁰

1.2. Was versteht man unter Lernen?

Liest man den Begriff „Lernen“, so denken die meisten von uns mit großer Wahrscheinlichkeit als Erstes an das Lernen in der Schule. So zum Beispiel an das Lernen von Gedichten, Geschichtszahlen oder Vokabeln. Dieses schulische Lernen umfasst jedoch nur einen kleinen Teil dessen, was „Lernen“ wirklich bedeutet. Schon Säuglinge lernen das Krabbeln, Greifen und Sprechen, auch im Erwachsenenalter lernen wir immer wieder neue Dinge. So zum Beispiel den Umgang mit neuen technischen Geräten oder das Auto fahren. Und selbst im Alter müssen Menschen lernen, mit körperlichen und geistigen Einschränkungen umzugehen. Es kann also gesagt werden, dass man das ganze Leben lernt.¹¹

Doch wie genau wird der Begriff „Lernen“ definiert?

Schauen wir im Duden nach der Bedeutung dieses Wortes, so finden wir folgende Begriffsbestimmung: „sich Wissen, Kenntnisse aneignen“, „sich, seinem Gedächtnis einprägen“, „Fertigkeiten erwerben“ und „im Laufe der Zeit [durch Erfahrungen, Einsichten] zu einer bestimmten Einstellung, einem bestimmten Verhalten gelangen“.¹² In diesem Erklärungsansatz wird bereits deutlich, dass Lernen nicht nur das bloße Aneignen von Kenntnissen und Wissen ist, sondern auch die Veränderung von Verhalten einschließt.

⁹ Vgl. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (hrsg.) (1999) S. 11 ff

¹⁰ Vgl. Oser/Spychiger (2005) S. 11

¹¹ Vgl. Kiesel/Koch (2012) S. 11, Bodenmann/Perrez/Schär (2011) S. 14 ff

¹² <http://www.duden.de/rechtschreibung/lernen>

Anderson beschreibt Lernen ebenfalls „als einen Prozess, der als Ergebnis von Erfahrungen relativ langfristige Änderungen im Verhaltenspotenzial erzeugt.“¹³ Lernen ist demnach ein Prozess der Veränderung, dessen Resultat eine Veränderung im Verhaltenspotential einschließt. Diese Veränderung des Verhaltens ist ein Anzeichen für Lernen. Weiterhin muss erwähnt werden, dass Lernen auf Erfahrungen beruht. So können Reifung oder körperliches Wachstum nicht als Lernen eingestuft werden, auch wenn es hierbei durchaus auftreten kann, dass langfristige Verhaltensänderungen auftreten. Jedoch bilden Reifungsprozesse oftmals die Grundlage für Lernprozesse, vor allem in der frühen Kindheit sind körperliche Voraussetzungen die Basis für das Lernen. Des Weiteren erwähnen Kiesel und Koch, dass der Lernprozess selbst nicht beobachtet werden kann. Vielmehr macht sich dieser Prozess durch Verhalten beziehungsweise angepasstes Verhalten bemerkbar.¹⁴

Wenn man sich mit dem Begriff des Lernens auseinander setzt, schließt sich schnell der Kreis hin zur Psychologie. Auch Rothgang definiert Lernen als eine Anhäufung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen. Ebenfalls jegliche überdauernde Verhaltensänderungen, die nicht auf Reifung oder momentane Zustände des Organismus zurückgehen, fasst er mit ein. Er stellt sich außerdem die Frage, worin der Unterschied zum Entwicklungsbegriff besteht und ob es nicht sogar möglich wäre, Entwicklung und Lernen gleichzusetzen. Er kommt hierbei zu der Bilanz, „dass man menschliche Entwicklung nicht ausschließlich auf Lernprozesse zurückführen kann. Ohne Zweifel kommt aber dem Lernen im Rahmen der menschlichen Entwicklung eine hohe Bedeutung zu.“¹⁵

1.2.1. Piagets Theorie zur geistigen Entwicklung – Grundlegende Ideen

Jean Piaget war ein Schweizer Entwicklungspsychologe. 1958 veröffentlichte er sein Grundlagenwerk „Das Wachsen des logischen Denkens von der Kindheit bis zur Pubertät“. Damit setzte er sich von dem zu Anfang des 20.

¹³ Anderson (2000) zit. n. Kiesel/Koch (2012) S. 11

¹⁴ Vgl. Kiesel/Koch (2012) S. 11 ff, Bodenmann/Perrez/Schär (2011) S. 14ff

¹⁵ Rothgang (2003) S. 121

Jahrhunderts vorherrschenden klassischen Behaviorismus ab. Seine Erkenntnisse sollen im Folgenden zusammengefasst und erläutert werden.¹⁶

Piaget beschreibt die menschliche Entwicklung als einen qualitativen Veränderungsprozess und macht dabei deutlich, dass sich im Verlaufe der Entwicklung immer wieder verändernde Denkstrukturen herausbilden. Er zeigt auf, dass sich die Denkweisen des Kindes grundsätzlich von denen der Erwachsenen unterscheiden. Durch seine aktive, selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit der Realität kommt das Kind zu immer umfassenderen Erkenntnissen über die Wirklichkeit. Durch die ständige Neuordnung von Denkstrukturen werden neue geistige Leistungen ermöglicht, welche auf vorangehenden Stufen nicht möglich gewesen sind. Das kindliche Denken ist anders als das eines Erwachsenen. Kinder können demnach aus einer reinen Erwachsenenperspektive nicht verstanden werden. Piaget sagte: „Wenn man Menschen bilden will, so ist nichts nützlicher als Studium der Gesetze ihrer Entwicklung.“¹⁷ Möchte man also mit Menschen arbeiten und auf diese einwirken und sie beeinflussen, muss man sich damit auseinander setzen, wie sie zu dem werden, was sie sind.

Nach Piagets Theorie gibt es vier Phasen der intellektuellen Entwicklung: die sensomotorische (Geburt bis zwei Jahre), die voroperationale (zwei bis sieben Jahre), die der konkreten Operationen (sieben bis elf Jahre) und die der formalen Operationen (elf Jahre und älter).¹⁸

1.2.2. Das Säuglingsalter – Stadium der sensomotorischen Intelligenz

Diese Phase reicht von der Geburt bis etwa zum Ende des zweiten Lebensjahres. In dieser baut das Kind stufenweise eine erste kognitive Orientierung auf. Dies geschieht durch den Umgang mit konkreten Dingen aus der Umwelt. Der Begriff „sensomotorische Intelligenz“ deutet bereits an, dass in dieser Phase hauptsächlich Wahrnehmungsaktivitäten und motorische Aktivitäten eine Rolle bei der Auseinandersetzung mit der Realität spielen. Bei

¹⁶ Vgl. Ginsberg/Opper (1993) S. 13 ff, Piaget/Fatke (Hrsg.) (2010) S. 43 ff

¹⁷ Piaget (1986) zit. n. Rothgang (2003) S. 48

¹⁸ Vgl. Rothgang (2003) S. 49 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 43 ff, Wieland (2010) S.62 ff, Piaget/Fatke (Hrsg.) (2010) S. 63 ff

dieser ersten Entwicklungsperiode unterscheidet Piaget sechs Stufen der Entwicklung.¹⁹

Stufe 1 (Geburt bis etwa ein Monat) beschreibt die Betätigung angeborener Reflexe. Diese betrachtet Piaget eher als Vorstufe der eigentlichen sensomotorischen Entwicklung. Säuglinge verfügen über angeborene Reflexe. So zum Beispiel der Saugreflex. Diese laufen noch relativ starr ab, durch stete Wiederholung gewinnen sie jedoch an Sicherheit. Dadurch werden diese Reflexe nach und nach auf Umweltobjekte angewandt. Säuglinge beginnen beispielsweise nicht nur an der Mutterbrust zu saugen, sondern auch an Wäschestücken oder Spielzeug.²⁰

Stufe 2 (ein bis vier Monate) umfasst die primären Kreisreaktionen. Darunter versteht Piaget Verhaltensweisen des Säuglings, die anfänglich zufällig entstehen. Durch ständige Wiederholung dieser werden sie jedoch nach und nach stabilisiert. Es entstehen erste Gewohnheiten. Diese Phase zeichnet sich dadurch aus, dass interessante Effekte am eigenen Körper gesucht werden und nicht in der Umwelt. Die Hinwendung zur Außenwelt geschieht erst in der nächsten Phase. In dieser Entwicklungsphase bildet sich die Koordination verschiedener Aktivitäten heraus, was ausschlaggebend für die gesamte weitere Entwicklung des Säuglings ist. Nun kann er zum Beispiel das Sehen und Greifen koordinieren. Gegenstände werden nicht nur erkannt, sondern können auch ergriffen werden, jedoch müssen hierfür die eigene Hand und der Gegenstand gleichzeitig wahrgenommen werden können.²¹

Stufe 3 (vier bis acht Monate) umschreibt Piaget mit Sekundäre Kreisreaktionen. Säuglinge führen Verhaltensweisen weiterhin wegen des interessanten Effekts aus. Nun werden die Effekte jedoch in der Umwelt, und nicht mehr am eigenen Körper, erzielt. Ein Beispiel hierfür ist das Anstoßen eines Mobile, welches über dem Bett des Kindes hängt. Das Neue in dieser Phase ist die Eroberung und Erforschung der Außenwelt. Piaget sieht in dieser Phase auch die ersten intentionalen Verhaltensweisen. Die Säuglinge entdecken zufällig Mittel-Ziel-Relationen, welche jedoch schnell wiederholt werden.²²

¹⁹ Vgl. Rothgang (2003) S. 49 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 43 ff

²⁰ Vgl. Rothgang (2003) S. 49 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 43 ff

²¹ Vgl. Rothgang (2003) S. 49 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 43 ff

²² Vgl. Rothgang (2003) S. 49 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 43 ff

Phase 4 (acht bis 12 Monate) trägt die Überschrift „Intentionales Verhalten“. In dieser Stufe setzt das Kind Verhaltensweisen ein, welche nicht das eigentliche Ziel bilden, sondern nur Mittel zum Zweck sind. Zum Beispiel die Beseitigung von Hindernissen, die im Weg sind um an das eigentliche Ziel zu gelangen. Dabei wird das Kind verschiedene Verhaltensweisen anwenden. Erweist sich ein Verhalten als erfolgreich, wird das Kind dieses in ähnlichen Situationen wieder anwenden. Diese Phase ist ebenfalls dadurch gekennzeichnet, dass Säuglinge Handlungsschemata auf einen Gegenstand systematisch anwenden. Es wird versucht die Umwelt zu bewältigen, indem der Säugling alles einsetzt, was er kann. Findet das Kind beispielsweise eine Dose, wird es diese ergreifen, in den Mund nehmen, daran saugen, sie drücken und tun was es bereits noch alles kann.²³

Stufe 5 (12 bis 18 Monate) befasst sich mit den Tertiären Kreisreaktionen. In dieser Phase zeigt der Säugling nicht mehr nur Wiederholungen von Mittel-Ziel-Abfolgen und deren Kombinationen, sondern es fängt an aktiv zu experimentieren. Dies geschieht durch systematisches Variieren des Verhaltens. Zudem werden auch völlig neue Verhaltensweisen ausprobiert. Dies wird jedoch noch nicht innerlich vorbereitet, sondern es geschieht im konkreten Tun. Das Verinnerlichen dieses Experimentierens beginnt erst in der nächsten Phase.²⁴

Stufe 6 (18 bis 24 Monate) beschreibt den Übergang zur Vorstellung. Bisher war das Kind in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt darauf angewiesen, dass die Gegenstände, mit denen es sich umgibt, in seinem Wahrnehmungs- und Handlungsraum vorhanden sind. Sie mussten also mit den Augen und Händen erfasst werden können. Nun entwickelt sich die Fähigkeit, Handlungen in der Vorstellung auszuprobieren. Diese können nun also geistig vorgenommen werden. Somit ist eine gezieltere, schnellere, flexiblere und intelligentere Anpassung an neue Situationen möglich.²⁵

²³ Vgl. Rothgang (2003) S. 49 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 43 ff

²⁴ Vgl. Rothgang (2003) S. 49 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 43 ff

²⁵ Vgl. Rothgang (2003) S. 49 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 43 ff

1.2.3. Die Jahre zwei bis sieben – Voroperationales Denken

Im Alter von zwei bis sieben Jahren entwickelt sich das Voroperationale Denken. In der letzten Phase, wie zuvor beschrieben, entwickelte sich die Symbolfunktion. Auch Ereignisse und Objekte, welche aktuell nicht vorhanden sind, können durch Bilder und Symbole innerpsychisch repräsentiert und bei Bedarf abgerufen werden. Dieses Vorgehen wird nun immer mehr vervollkommen. Piaget nennt dieses Verhalten vorbegriffliches symbolisches Denken. Dadurch kann Nachahmungsverhalten nun auch zeitlich versetzt stattfinden. Das Kind ist nun nicht mehr an das aktuell Vorhandene gebunden und kann so zeitlich und räumlich Entferntes in seiner Vorstellung zusammen bringen. Seine Denkmöglichkeiten werden dadurch enorm erweitert. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass das Denken stark an die Anschauung gebunden ist. Dies gilt nur für tatsächlich beobachtete Ereignisse, welche in der Vorstellung gespeichert wurden. Es können noch keine logischen Operationen, also Manipulationen des Gespeicherten, vorgenommen werden.²⁶

Eine weitere Rolle spielt der kindliche Egozentrismus. Bei der Wahrnehmung und Deutung seiner Umwelt geht das Kind nur von seinen Erfahrungen und seiner Sichtweise aus. Es fällt Kindern schwer, sich in die Sichtweise anderer hineinzusetzen. Kinder im Vorschulalter zweifeln demnach nicht daran, dass sie Aussagen einer anderen Person nicht richtig verstanden haben könnten. Demzufolge fragen sie auch nicht noch einmal nach. Es ist also nicht immer fehlende Aufmerksamkeit oder mangelnder Gehorsam, wenn Kinder Anweisungen nur annähernd umsetzen. Dieser kindliche Egozentrismus wird jedoch nach und nach überwunden. Dies geschieht durch die wiederholte Erfahrung, dass andere Personen nicht die gleichen Ansichten und Meinungen teilen und Widerspruch zeigen.²⁷

Ein weiteres Merkmal dieser Phase ist das voreilige Generalisieren von Konzepten. Das Kind verfügt bereits über erste Konzepte zur Deutung der Umwelt, die Prüfkriterien für die Angemessenheit des angewendeten

²⁶ Vgl. Rothgang (2003) S. 52 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 95 ff, Rossmann (1997) S. 93 ff

²⁷ Vgl. Rothgang (2003) S. 52 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 95 ff

Konzepts sind jedoch noch nicht ausreichend ausgebildet. So kommt es zu Besonderheiten im kindlichen Denken:²⁸

Ein Phänomen sind die Animistischen Deutungen. Umweltgegebenheiten welche unbelebt sind, werden als belebt wahrgenommen. Allem, was sich in der Umwelt bewegt, werden Absichten, Ziele und Gefühle zugeordnet.²⁹

Finalistische Erklärungen umschreiben die Tatsache, dass Kinder Naturerscheinungen mit ihrem Zweck erklären. Beispielsweise wird gesagt, dass es Bäume gibt, damit wir im Sommer Schatten haben. In der Regel dient menschliches Verhalten bestimmten Zwecken, dies übernehmen Kinder für Naturerscheinungen.³⁰

Weiterhin kommt es zum Phänomen der Artifizialistischen Naturdeutungen. Dies bedeutet, dass Naturerscheinungen als künstlich betrachtet werden. So zum Beispiel die kindliche Annahme, dass die Berge von Riesen hingestellt wurden. Aufgrund seiner Erfahrungen, wie das Spielen im Sandkasten oder Ähnliches, verfügt das Kind über ein Konzept des Herstellens. Dies wird auf Naturerscheinungen übertragen.³¹

Diese beschriebenen Besonderheiten im kindlichen Denken werden im Laufe der Phase überwunden. Doch wodurch treten im Verlauf der kognitiven Entwicklung die immer wieder zu beobachtenden strukturellen Veränderungen auf?

Piaget geht davon aus, dass Menschen sich bemühen, ein Gleichgewicht zwischen den Umweltgegebenheiten und deren Anforderungen auf der einen Seite und dem eigenen Denken und Handeln auf der anderen Seite herzustellen. Herrscht ein Ungleichgewicht vor, kann dieses auf verschiedene Weise beseitigt werden. Eine Möglichkeit ist die Assimilation. Dabei nimmt man die Umwelt so wahr, dass sie dem eigenen Denken und Handeln entspricht. Dies kann auch durch Umdeutung oder Ignorieren der Unterschiede geschehen. Man passt die Wahrnehmungen und Rückmeldungen der Umwelt an die eigene Struktur an. Akkomodation hingegen bedeutet, dass das eigene Handeln und Denken von der Person so verändert wird, dass es zu den geforderten Umweltanforderungen passt.

²⁸ Vgl. Rothgang (2003) S. 52 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 95 ff, Rossmann (1997) S. 93 ff

²⁹ Vgl. Rothgang (2003) S. 52 ff

³⁰ Vgl. Rothgang (2003) S. 52 ff

³¹ Vgl. Rothgang (2003) S. 52 ff

Assimilation und Akkomodation sind dabei aufeinander bezogen. Auf der einen Seite versucht eine Person, auf aktuelle Umweltgegebenheiten mit Hilfe von bekannten Denk- und Handlungsweisen zu reagieren, auf der anderen Seite versucht sie die Denk- und Handlungsweisen so zu verändern, dass sie den Umweltanforderungen gerecht werden. So lernen Kinder in dieser Phase, dass ihr Denken und Handeln oft nicht den Gegebenheiten der Realität entspricht.³²

1.2.4. Die Jahre sieben bis elf – Stadium der konkreten Operationen

Dieses Stadium unterscheidet sich in vier Merkmalen vom Stadium zuvor. Dies soll anhand eines Beispiels verdeutlicht werden. Man füllt zwei gleichgroße Gläser mit der gleichen Menge Wasser. Bereits im Vorschulalter können die Kinder bestätigen, dass beide Gläser voll sind. Wenn man nun Flüssigkeit aus dem einen der beiden Gläser in ein höheres Glas mit kleinerer Grundfläche schüttet, so werden die Kinder im Vorschulalter davon ausgehen, dass in dem neuen Glas mehr Flüssigkeit enthalten ist. Ein Kind im Alter von sechs bis sieben Jahren jedoch wird erkennen, dass die Inhalte der Gläser gleich sind. Das Denken der Kinder ist in dieser Phase also wesentlich flexibler geworden.³³

Ein Merkmal sind die schließenden Urteile statt der Wahrnehmungsurteile. Einige Probleme lassen sich nur durch logisches Schlussfolgern erklären und nicht durch bloßes Wahrnehmen. Das Kind wird bei dem Experiment mit dem Wasser wahrnehmen, dass nach dem Umschütten zwei Gläser vorhanden sind, in denen das Wasser unterschiedlich hoch steht. Daraus kann das Kind jedoch nicht schließen, ob sich gleich viel Wasser darin befindet oder nicht. Nur durch logische Schlussfolgerung kann erkannt werden, dass beide Gläser die gleiche Menge Wasser enthalten. Dies wird möglich, da das Denken im Hinblick auf verschiedene Aspekte flexibler geworden ist.³⁴

Durch eine Dezentrierung des Denkens ist es nun möglich, das Denken auf mehrere Aspekte eines Gegenstandes zu richten. So kann bei dem Beispiel

³² Vgl. Rothgang (2003) S. 52 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 95 ff

³³ Vgl. Rothgang (2003) S. 56 ff, Rossmann (1997) S. 114 ff, Kohnstamm (1996) S. 43 ff

³⁴ Vgl. Rothgang (2003) S. 56 ff, Rossmann (1997) S. 114 ff

mit den Wassergläsern sowohl auf die Höhe als auch auf die Breite des Glases geachtet werden. Dies wird bei der Urteilsbildung berücksichtigt.³⁵

Das vierte Merkmal dieser Phase ist das Berücksichtigen von Transformationen. Im Vorschulalter geht das Kind lediglich von dem beobachteten Zustand aus und zieht dabei keine Veränderungsprozesse mit in Überlegungen ein. Solche Transformationen können nun bei der Urteilsverkündung berücksichtigt werden.³⁶

Das Beispiel dürfte deutlich machen, welcher enorme Entwicklungsschritt in dieser Phase getan wurde. Kinder sind jedoch immer noch auf konkrete Handlungen und Wahrnehmungen angewiesen. Das Kind bleibt also noch auf Objekte bezogen, welche es wahrnehmen oder sich vorstellen kann und auf Handlungsabläufe, welche es tatsächlich ausführen kann oder wo es sich die Ausführung vorstellen kann.³⁷

Dies sollte man sich nochmals verdeutlichen, wenn man an das Lernen im Bereich der Schule denkt, wo es oftmals nicht die Möglichkeiten für Kinder gibt, sich selbst auszuprobieren und durch eigenes Handeln zu lernen.

1.2.5. Adoleszenz – Stadium der formalen Operationen

Piaget beschreibt, dass sich im Alter von 11 bis 12 Jahren das Denken neu strukturiert. „Dieses bewusste Denken, das dem Jugendlichen eigentümlich ist, beginnt sich mit ungefähr 11 bis 12 Jahren zu entwickeln; von dem Augenblick an, da das Subjekt fähig wird, hypothetisch-deduktiv zu denken, d.h.: a) auf Grund von einfachen Annahmen, die mit der Wirklichkeit oder mit dem, was das Subjekt wirklich glaubt, in keiner notwendigen Beziehung stehen, und b) indem es der Notwendigkeit des Schlusses als solchem (*vi formae*), im Gegensatz zur Übereinstimmung seiner Folgerungen mit der Erfahrung, vertraut.“³⁸

Das Denken ist nun von der Realität, welche wahrgenommen oder vorgestellt wird, entkoppelt. Der Heranwachsende ist nun in der Lage, sich von vorgegeben Informationen loszulösen und über diese hinaus zudenken. Es

³⁵ Vgl. Rothgang (2003) S. 56 ff, Kohnstamm (1996) S. 43 ff

³⁶ Vgl. Rothgang (2003) S. 56 ff

³⁷ Vgl. Vgl. Rothgang (2003) S. 56 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 95 ff

³⁸ Piaget (1947) zit. n. Rothgang (2003) S. 58, Rossmann (1997) S. 142 ff

wird nun im Denken auch betrachtet was nicht ist oder sein könnte. Es werden Hypothesen gebildet und mit Hilfe des logischen Denkens überprüft. Ergebnisse müssen nicht mehr an der Realität überprüft werden, dies kann nun auch mit Hilfe der Gesetze der Logik geschehen.³⁹

Das Denken wird fortan abstrakt und es löst sich von einzelnen Inhalten. Aussagen können nun von ihrer allgemeinen Form her als richtig oder falsch eingeschätzt werden. Des Weiteren geht das Denken ab dieser Phase über das aktuell Vorhandene hinaus. Es beschäftigt sich nun auch damit, was noch sein könnte. Es werden nun zunächst allgemeine Aussagen getroffen, aus denen nun spezielle Hypothesen abgeleitet werden. Diese werden gegebenenfalls an der Realität überprüft. Zwischen einzelnen Aussagen werden nun Verknüpfungen hergestellt.⁴⁰

1.3. Was ist Negatives Wissen?

Wir bezeichnen negatives Wissen als etwas, das uns sagt, was eine Sache nicht ist, beziehungsweise wie etwas nicht funktioniert. Es beschreibt, welche Strategien nicht zur Lösung eines komplizierten Problems führen und warum bestimmte Zusammenhänge nicht stimmen.⁴¹ „Negativ“ sollte nicht im moralisch-wertenden Sinne verstanden werden, es drückt auch nicht aus, dass es unerwünscht ist. Man muss das Negative Wissen eher als Gegenstück zum Positiven Wissen verstehen. Negatives Wissen ist demnach auch immer Abgrenzungswissen. Ich versuche dies an einem Beispiel zu erläutern: Ein Kind möchte an einer Ampel die Straße überqueren. Es weiß, dass es warten muss, bis die Ampel grün zeigt und dass es dann zügig auf die andere Straßenseite wechselt, dabei sollte es trotz grüner Ampel auf die Fahrzeuge achten. Dies ist das positive Wissen. Nun kommt es dazu, dass das Kind erfahren muss, dass es sehr gefährlich ist, bei Rot die Straße zu überqueren. Es macht einmal den Fehler und geht bei Rot über die Straße, glücklicherweise kann das herannahende Auto rechtzeitig bremsen und dem Kind geschieht nichts, es kommt mit einem Schock davon. Durch dieses Ereignis trägt das Kind nun ein Fehlerwissen mit sich, es weiß jetzt, was

³⁹ Vgl. Rothgang (2003) S. 58 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 229 ff

⁴⁰ Vgl. Rothgang (2003) S. 58 ff, Ginsberg/Opper (1993) S. 229 ff

⁴¹ Vgl. Oser/Spychiger (2005) S.26 ff

passieren kann, wenn es noch einmal bei Rot die Straße überquert. Das ist das negative Wissen und es dient als Schutz davor, erneut den gleichen Fehler in einer ähnlichen Situation zu begehen.⁴²

Dieses Abgrenzungswissen kann auf verschiedene Weise entstehen. Zum einen durch das eigene Machen von Fehlern sowohl in realen als auch in simulierten Situationen. Zum anderen durch Beobachten oder Hören von Situationen, in denen Fehler begangen werden. Es kommt jedoch nicht immer unmittelbar zum Aufbau von Negativem Wissen, auch wenn ein Fehler begangen wurde. Der Betroffene muss hierfür erkennen, wo der Fehler lag und welche Konsequenzen dies mit sich zieht. Im nächsten Schritt muss er den Fehler verstehen und auch erklären können, warum es zu diesem kam. Im letzten Schritt muss die Person die Möglichkeit haben, den gemachten Fehler zu korrigieren, das heißt, nochmals in eine ähnliche Situation kommen und dann die Chance haben, richtig zu handeln. Sind diese Umstände erfüllt, kann negatives Wissen aufgebaut werden und zu Schutzwissen werden.⁴³

Zu beachten sei noch, dass der Erwerb von negativem Wissen immer in Bezug zur Entwicklungslogik des Betroffenen steht. Es kann nur innerhalb der Verstehensgrenzen aufgebaut werden, welche entwicklungspsychologisch bedingt sind. Nur wenn eine Person auf Grund seiner psychologischen Entwicklung in der Lage ist, bestimmte Dinge zu verstehen und zu definieren, kann sie Abgrenzungswissen aufbauen. Das Bilden von negativem Wissen ist demnach nur im jeweiligen Entwicklungsrahmen einer Person möglich.⁴⁴

Es lässt sich zusammen fassen, dass ein Fehler als etwas definiert werden kann, was falsch ist und von der Norm abweicht. Diese muss dabei festgelegt sein und als Bezugsnorm gelten. In der Psychologie unterscheidet man zwischen guten und schlechten Fehlern. Gute Fehler sind solche, welche einen Lernprozess voranbringen und einen Nutzen für den Lernenden haben. Der Prozess des Lernens geschieht unser Leben lang. Dabei eigenen wir uns Kenntnisse, Wissen und Fertigkeiten an. Im Laufe der Zeit gelangen wir dadurch zu einem bestimmten Verhalten, welches wir uns angeeignet haben. Nach Piaget ist die menschliche Entwicklung ein qualitativer

⁴² Vgl. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S.11ff , Oser/Spychiger (2005) S. 26ff

⁴³ Vgl. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S.17 ff , Oser/Spychiger (2005) S. 26ff

⁴⁴ Vgl. Oser/Spychiger (2005) S. 39 ff

Veränderungsprozess, welcher in mehreren Stufen verläuft. Im Verlauf der Entwicklung kommt es zu veränderten Denkstrukturen. Der Mensch setzt sich aktiv und selbstgesteuert mit der Realität auseinander und sammelt somit umfassende Erkenntnisse über die Wirklichkeit. Durch eine Neuordnung von Denkstrukturen im Kindesalter, werden neue geistige Leistungen möglich. Wichtig zu erwähnen ist vor allem Piagets Erkenntnis, dass im Alter von sieben bis elf Jahren, also in den ersten Schuljahren, Lernen nur anhand von Objekten möglich ist, welche das Kind wahrnehmen kann oder es lernt durch Handlungen, die es selbst ausführen kann. In den meisten Regelschulen haben Kinder jedoch selten die Möglichkeit, sich selbst auszuprobieren und Dinge selbst zu erfahren. Das Konzept des Lernens in der Schule widerspricht demnach den Erkenntnissen Piagets.

Der Mensch lernt demnach durch ausgeführte Handlungen und gute Fehler, welche er eventuell dabei macht. Das negative Wissen spielt dabei ebenfalls eine bedeutende Rolle. Durch das Machen von Fehlern in realen oder auch simulierten Situationen bauen wir Abgrenzungswissen auf. Sind wir dann in der Lage, den Fehler zu erkennen, zu verstehen und zu erklären und haben wir außerdem die Möglichkeit, ihn zu korrigieren, dann bauen wir Negatives Wissen auf. Dieses negative Wissen kann uns zukünftig schützen, in ähnlichen Situationen erneut einen Fehler zu begehen. Es spielt also auch eine bedeutende Rolle bei der menschlichen Entwicklung und der Herausbildung von Denkstrukturen.

2. Schule als Erfahrungsort von Kindern und Jugendlichen

2.1. Funktion und Aufgabe von Schule

Für Kinder und Jugendliche ist Schule seit über 200 Jahren die zentrale öffentliche Bildungsanstalt. Sie begleitet sie zwischen neun und dreizehn Jahren auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden. In §1 Absatz 1 des Schulgesetzes für den Freistaat Sachsen (SchulG) heißt es: „Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage.“⁴⁵ Und weiter heißt es: „Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. Diesen Auftrag erfüllt die Schule, indem sie den Schülern insbesondere anknüpfend an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis Werte wie Ehrfurcht vor allem Lebendigen, Nächstenliebe, Frieden und Erhaltung der Umwelt, Heimatliebe, sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen, berufliches Können, soziales Handeln und freiheitliche demokratische Haltung vermittelt, die zur Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sinnstiftend beitragen und sie zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten führt und die Freude an einem lebenslangen Lernen weckt.“⁴⁶ Der Kernauftrag der Schule ist demnach Bildung, Fähigkeiten und Werte zu vermitteln und Kinder und Jugendliche zu mündigen und verantwortungsvollen Persönlichkeiten zu formen.⁴⁷

Sowohl Peter und Pollert, als auch Drilling beschreiben vier klassische Funktionen von Schule. Diese können als allgemein anerkannt und gesellschaftlich akzeptiert gesehen werden. Dazu zählen Qualifikation, Integration, Legitimation und Selektion.⁴⁸

⁴⁵ §1 Abs. 1 SchulG vom 16.07.2004

<http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=8741213891245&jtyp=akt&jlink=p1&jabs=6>

⁴⁶ §1 Abs. 2 SchulG vom 16.07.2004

<http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=8741213891245&jtyp=akt&jlink=p1&jabs=6>

⁴⁷ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 50 ff, Drilling (2004) S. 25 ff

⁴⁸ Vgl. Fend (1980) in Peter/Pollert (2011) S. 50 ff, Braches-Chyrek/Lenz/Kammermeier (Hrsg.) (2012) S. 49 ff

2.1.1. Qualifikation

Die Schule soll Kinder und Jugendliche auf spätere Lebensanforderungen in Privatleben, Beruf und Gesellschaft vorbereiten. Hierfür müssen ihnen Grundfähigkeiten, Wissen und Kompetenzen vermittelt werden. Neben spezifischen beruflichen Qualifikationen gehören auch Lesen, Schreiben, Rechnen und Sprachkompetenzen dazu.⁴⁹

2.1.2. Integration

Um gesellschaftliches Zusammenleben regeln zu können, sollen den Kindern und Jugendlichen Werte und Normen beigebracht werden. „Schule hat demnach die Aufgabe, die nachfolgende Generation so zu formen, dass sie mit der bestehenden Gesellschaft konform ist und sich in sie integriert.“⁵⁰ Dazu zählen zum Beispiel Wissen über Respekt, Solidarität oder Menschenwürde.⁵¹

2.1.3. Legitimation

Eine weitere Aufgabe der Schule ist es, den Kindern und Jugendlichen Wissen über unser politisches, wirtschaftliches und gesellschaftliches System zu vermitteln. Außerdem spielen gesellschaftliche Grundwerte eine Rolle, um gegenüber der bestehenden politischen und gesellschaftlichen Ordnung Loyalität entwickeln zu können. Die Heranwachsenden sollen lernen, die vorhandene soziale Ungleichheit, welche in unserer Gesellschaft vorherrscht, zu akzeptieren. Gesellschaft und Verfassung basieren auf Werten, welche den Heranwachsenden näher gebracht werden sollen, damit sie diese hinterfragen und kritisch betrachten können.⁵²

⁴⁹ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 50 ff, Braches-Chyrek/Lenz/Kammermeier (Hrsg.) (2012) S. 49 ff

⁵⁰ Peter/Pollert (2011) S. 51

⁵¹ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 50 ff, Braches-Chyrek/Lenz/Kammermeier (Hrsg.) (2012) S. 49 ff

⁵² Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 50 ff, Braches-Chyrek/Lenz/Kammermeier (Hrsg.) (2012) S. 49 ff

2.1.4. Selektion

Die Schule erzeugt und fördert den Vorgang der Auslese durch Prüfungen und die Bewertung der Schülerleistung mit Noten. Individuelle Wünsche, Talente, Vorstellungen und Neigungen der Heranwachsenden sind dafür nicht maßgebend. Es zählt nur die Leistungsfähigkeit. Durch die Zuweisung von Schulabschlüssen am Ende der Schulzeit werden die Jugendlichen einer vorläufigen sozialen Position zugeteilt, welche wichtig für weitere Ausbildungen ist. Schule beeinflusst demnach den Werdegang von Heranwachsenden. Im Grunde widerspricht dies jedoch dem Anspruch der demokratischen Gesellschaft auf Chancengleichheit. Soziale Ungleichheit wird erzeugt und verstärkt. Weiterhin ist zu erwähnen, dass der Zeitpunkt der Selektion oft schon sehr früh beginnt. Bereits nach dem Ende der Grundschulzeit sprechen Lehrer Bildungsempfehlungen an die Eltern der Schüler aus und beeinflussen somit deren Entscheidung, welche Schule (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) ihre Kinder zukünftig besuchen werden. Durch diesen frühen Selektionszwang werden die Kinder daraufhin geprägt, schulisches Lernen auf Noten zu richten und nicht auf den Inhalt des zu Lernenden. Somit stehen für die meisten Schüler Zensuren und Zeugnisse im Mittelpunkt und nicht die Lerninhalte und der Kompetenzerwerb.⁵³

2.2. Leistungsbewertung in der Schule

Eine wichtige Funktion der Schule ist es, wie oben ausgeführt, eine Selektion durchzuführen. Demnach kommt es im Schulalltag von Heranwachsenden regelmäßig zu Situationen, in denen deren Leistungen festgestellt und bewertet werden. Bei der Leistungsfeststellung wird geschaut, welche Leistung in Form von Menge oder Güte erzielt wurde. Dabei wird unter anderem nach der Anzahl von richtig beantworteten Fragen oder nach dem Niveau einer Argumentation geschaut. Diese Leistung wird im nächsten Schritt bewertet. Hierfür wird ein Maßstab zum Vergleich genommen. Die Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern geschieht größtenteils

⁵³ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 50 ff, Braches-Chyrek/Lenz/Kammermeier (Hrsg.) (2012) S. 49 ff, Braun/Wetzel (2006) S.20 ff

über Klassenarbeiten, Tests, Hausaufgaben oder auch mündlich durch Gruppenarbeiten oder die Mitarbeit im Unterricht. Die schriftlichen Klassenarbeiten werden jedoch in den meisten Fällen als Hauptbewertungsgrundlage angesehen.⁵⁴

2.3. Bezugsnormen zur Leistungsbewertung

Die Leistung eines Schülers oder einer Schülerin werden, wie bereits geschildert, wahrgenommen, gemessen und anschließend bewertet. Dies geschieht mit Hilfe von Bezugsnormen, also Vergleichsperspektiven. Schon bei Fischer, Herbart oder Pestalozzi fand man die Unterscheidung zwischen Vergleichsperspektiven. Die Bezugsnormen wurden lange Zeit nicht als wirksame Größe anerkannt, da Lehrer diese oft intuitiv anwenden. Sie sind typische Hintergrundvariablen. Man unterscheidet zwischen individueller, sozialer und kriteriumsorientierter Bezugsnorm.⁵⁵

Die individuelle Bezugsnorm wird auch Fortschrittsnorm genannt. Hierbei wird die Leistung eines Schülers mit der Leistung verglichen, die derselbe Schüler zu einem früheren Zeitpunkt erbracht hat. Es sollen Lernfortschritte, Stärken und Schwächen eines Schülers berücksichtigt werden. Beurteilt wird, ob ein Kind entsprechend seiner vermutlichen Leistungsfähigkeit gelernt hat. Bei dieser Bezugsnorm bestehen für alle Schüler gleiche Voraussetzungen den Zusammenhang von Lernerfolg und Lernbemühen zu erfassen. So sind auf jedem Leistungsniveau schlechte und gute Noten möglich. Um jedoch Leistungen zu bewerten, müssen hierbei auch Vergleichswerte vorliegen. Der Lehrende muss demnach genau wissen, wie der Lernstand eines Schülers vorher war.⁵⁶

Die soziale Bezugsnorm wird auch interindividuelle Bezugsnorm genannt. Hierbei wird eine Leistung zu einer Vergleichsgruppe in Bezug gesetzt. Am Beispiel der Schule könnte die Vergleichsgruppe die Klasse sein. Diese Art des Vergleiches führt dazu, dass der Beste beziehungsweise der

⁵⁴ Vgl. Voßmeier (2011) S. 8 ff, Breidenstein/Bernhard (2011) in Zaborowski/Meier/Breidenstein

(2011) S. 321 ff

⁵⁵ Vgl. Voßmeier (2011) S. 11 ff

⁵⁶ Vgl. Voßmeier (2011) S. 11 ff

Schlechteste einer Gruppe herausgefiltert wird. Deshalb ist diese Bezugsnorm eigentlich nicht zulässig in der Schule, sie wird jedoch sehr oft, auch unbewusst, von den Lehrpersonen angewandt. Es kann zu Konkurrenzdenken kommen, welches den Leistungsdruck der Schüler weiter erhöht. Ein weiterer Nachteil ist, dass diese Bezugsnorm eine mangelnde Vergleichbarkeit aufweist. Es ist nur möglich, innerhalb einer Gruppe zu vergleichen und diese in eine Rangfolge zu bringen. Verlässt man die Gruppe und versucht Schüler mit einer anderen Gruppe zu vergleichen, kann es zu Fehleinschätzungen kommen. Es geschieht, dass die eine Gruppe insgesamt leistungstärker ist als eine andere Gruppe. So kann es sein, dass ein leistungsschwacher Schüler aus Gruppe A trotzdem leistungstärker ist, als ein Schüler, welcher in einer Gruppe B als leistungsstark gilt. Vergleiche der Schüler können demnach immer nur innerhalb einer Gruppe stattfinden. Anstrengungen und Motivation der Schüler werden hierbei nicht berücksichtigt. Dies kann sich negativ auf deren Lernmotivation auswirken.⁵⁷

Die dritte Bezugsnorm ist die kriteriumsorientierte. Diese wird auch anforderungsbezogene oder sachbezogene Bezugsnorm genannt. Diese Form der Leistungsbewertung orientiert sich an vorgegeben Lernzielen. Lernziele sind inhaltlich verankerte Standards und Erwartungen. Hierbei werden Schülerleistungen in Bezug zum zu erreichenden Lernziel gesetzt und danach bewertet. Kriteriumsorientierte Bezugsnormen werden vor allem dann angewandt, wenn Mindeststandards erreicht sein müssen. Man stellt sich demnach die Frage, ob das Lernziel erreicht wurde oder nicht. Als Maßstab hierfür gilt in der Schule der Lehrplan. Hierbei wird jedoch nicht deutlich, ob es einem Schüler leicht oder schwer fiel, das Lernziel zu erreichen. Dem Schüler wird auch nicht vermittelt, ob er besondere Fähigkeiten auf einem bestimmten Gebiet besitzt.⁵⁸

⁵⁷ Vgl. Voßmeier (2011) S. 11 ff

⁵⁸ Vgl. Voßmeier (2011) S. 11 ff

2.4. Fragwürdigkeit der Leistungsbewertung

Bei vielen Pädagogen ist die Leistungsbewertung in Schulen umstritten. So geben Noten keine Auskunft darüber, wo genau die Stärken und Schwächen eines Schülers sind. Vor allem bei Schülern, wo eine „schlechte Note“ kein Einzelfall ist, entmutigen sie und steigern eher selten die Lernfreude. Lehrer sind bei der Bewertung von Leistungen nur selten vor subjektiven Einflüssen geschützt. So spielen oft Informationen über den Schüler, Sympathie oder die eigene Auffassung von Leistung eine Rolle und beeinflussen die Notengebung. Die Arbeit eines Schülers wird von zwei verschiedenen Lehrern oft unterschiedlich bewertet, es kann sogar vorkommen, dass ein Lehrer die gleiche Arbeit zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich bewertet. Dabei kann es eine Rolle spielen, welche Arbeit ein Lehrer zuerst liest beziehungsweise welche zum Schluss. Auch das Leistungsprofil einer Gruppe oder die eigene Tagesform des Lehrers können eine wichtige Rolle hierbei spielen.⁵⁹

Man muss bezweifeln, dass Noten tatsächlich Lernfortschritte eines Schülers widerspiegeln. Ob eine Sache wirklich verstanden wurde oder ob sie schlicht auswendig gelernt wurde, wird in der Bewertung nicht erfasst. In erster Linie spielt nicht einmal das erlernte Wissen eine Rolle, vielmehr zählt, wie Aufgaben, unter von der Schule erzeugtem Zeitdruck, gelöst werden können. Demnach wird in erster Linie geprüft, wie stressanfällig eine Person ist und nicht, ob es ihr gelungen ist, ein vernetztes Wissen aufzubauen.⁶⁰

Die Schule schafft sich eine Situation, in der die Unterschiede zwischen Schülern geschaffen und hervorgehoben werden. Geringe Leistungsunterschiede zwischen den Schülern werden stark betont. Oftmals sprechen Lehrpersonen davon, dass sie die Notenskala „ausschöpfen“ müssten. Demnach werden eher Leistungsunterschiede gemessen und nicht individuelle Leistungen. Wissensunterschiede werden benotet und setzen Schülerinnen und Schüler in Rangpositionen innerhalb der Schulklasse. Dass Leistungen einer Person am Stand der Klasse gemessen werden hat zur Folge, dass dieselbe Leistung in einer anderen Klasse, welche ein höheres

⁵⁹ Vgl. Bönicke/Tschira/Gerstner (2012) S. 159 ff, Keller (2012) S. 11 ff

⁶⁰ Vgl. Bönicke/Tschira/Gerstner (2012) S. 159 ff, Keller (2012) S. 11 ff

Leistungsniveau besitzt, schlechter bewertet wird. So kann beispielsweise ein Wechsel in eine Parallelklasse dazu führen, dass trotz gleichbleibender Leistung eine andere Bewertung stattfindet.⁶¹

Leistungsmessungen müssen in erster Linie feststellen und sortieren. Sie geben keine aussagekräftige Rückmeldung darüber, ob ein Schüler eine Sache schon beherrscht oder woran er noch arbeiten muss. „Wer sich subjektiv in einer Leistungssituation wähnt, bemüht sich in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden. Niemand ist in dieser Situation motiviert, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen oder unklar Gebliebenes doch noch zu verstehen, subjektiv kommt es vielmehr darauf an, das Gewusste zu aktivieren, mangelndes Wissen nicht preiszugeben, Fehler zu vermeiden und sich selbst in einem günstigen Licht zu präsentieren.“⁶² Man steht demnach vor der Alternative, ob man sich in einer Leistungssituation bewährt oder ob man versagt und ist damit enormen Druck ausgesetzt.⁶³

„Im Vergleich dazu sind Lernsituationen in der Regel entspannter, offener, sach-, informations- und problemzentrierter. Man möchte etwas wissen, entdecken, erfassen; Fehler brauchen nicht vermieden zu werden, wenn man aus ihnen lernen kann; andere Schüler sind nicht Konkurrenten, sondern Lernpartner: der Lehrer erscheint nicht als Prüfinstanz, sondern in seiner Funktion als pädagogisch-psychologischer Berater.“⁶⁴ Lern- und Leistungssituationen müssen für die Schüler separiert werden. Nur so kann eine Lernkultur entstehen, welche produktiv ist.⁶⁵

2.5. Der Weg zu einer produktiven Lernkultur in der Schule

Um eine produktive Lernkultur für den einzelnen Schüler zu etablieren, ist es wichtig, dass der Lernprozess von kontinuierlichen Rückmeldungen begleitet wird. In verschiedenen Fachzeitschriften und der Literatur wird folgendes festgehalten:

⁶¹ Vgl. Bönicke/Tschira/Gerstner (2012) S. 159 ff, Keller (2012) S. 11 ff

⁶² Weinert (1998) zit. n. Bönicke/Tschira/Gerstner (2012) S. 161-162

⁶³ Vgl. Bönicke/Tschira/Gerstner (2012) S. 159 ff, Keller (2012) S. 11 ff

⁶⁴ Weinert (1998) zit. n. Bönicke/Tschira/Gerstner (2012) S. 162

⁶⁵ Vgl. Bönicke/Tschira/Gerstner (2012) S. 159 ff, Keller (2012) S. 11 ff

Für Lernende spielt es eine wichtige Rolle, dass ihnen ihre Lernfortschritte aufgezeigt werden. Um jedoch einen genauen Überblick über ihr Leistungsprofil zu erhalten ist es wichtig, sie ebenso darüber in Kenntnis zu setzen, wo es sich lohnt nach- beziehungsweise weiterzuarbeiten. Die Beurteilungskriterien müssen transparent, für die Lernenden bedeutungsvoll und nachvollziehbar sein. Leistungsbeurteilungen sollten sich nicht am Stand der Klasse orientieren. Es ist wichtig, eine Balance zu finden, zwischen der Orientierung am individuellen Leistungsfortschritt eines Schülers und der Orientierung der Erfüllung einer Aufgabe. Aufgaben sollten sich auch an allgemeinen gesellschaftlichen Erfordernissen orientieren. So spielen Sozialfähigkeit, die Fähigkeit Probleme zu lösen, das Denken in Zusammenhängen und selbstständiges Arbeitsverhalten eine wichtige Rolle. Ein weiterer wichtiger Punkt, welcher genannt wird ist, dass Aufgabenstellungen nicht nur eine Möglichkeit der Bearbeitung eröffnen sollten. Es gibt unterschiedliche Lerntypen, demnach sollte es unterschiedliche Zugangsweisen und Präsentationsformen von Aufgaben geben, um jedem Schüler gerecht werden zu können.⁶⁶

Es wird deutlich, dass hierfür genauer zwischen Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung unterschieden werden muss. Leistungsbeurteilungen sind alle mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen gegenüber einem Schüler. Sie sollen Aufschluss darüber geben, was der Schüler bereits gut kann und woran er noch arbeiten sollte. Wie bereits erwähnt, sollen Leistungsbeurteilungen den Schüler beraten und seinen Lernprozess begleiten. Leistungsbewertung hingegen ist die Note die folgt, nachdem die vorangegangenen Beurteilungen ausgewertet wurden.⁶⁷

Eine Methode für die Leistungsbeurteilung eines Schülers ist ein Beobachtungsbogen. Dieser bezieht sich auf verschiedene Dimensionen im Unterricht. Er kann sich auf einen einzelnen Schüler oder auf die gesamte Gruppe beziehen. Diese Methode hilft, die Eindrücke und Gedanken der Lehrperson nach dem Unterricht zu sammeln und zu sortieren. Es können fachliche Aspekte und überfachliche Kompetenzen, Arbeitsverhalten und Sozialverhalten dokumentiert werden. So zum Beispiel, ob ein Schüler über

⁶⁶ Vgl. Bönicke/Tschira/Gerstner (2012) S. 159 ff, Keller (2012) S. 81 ff

⁶⁷ Vgl. Bönicke/Tschira/Gerstner (2012) S. 159 ff

den erarbeiteten Stoff verfügt (fachlich), ob ein Schüler sich selbst Ziele setzen kann (überfachlich), über welchen Zeitraum hinweg ein Schüler konzentriert arbeiten kann (Arbeitsverhalten) oder ob ein Schüler beispielsweise bereit ist, seine Hilfe anderen Schülern anzubieten (Sozialverhalten). Die Aufzeichnungen eignen sich sehr gut, um Entwicklungen über einen längeren Zeitraum zu beobachten und zu verdeutlichen. Auf der Grundlage dieses dadurch entstehenden individuellen Entwicklungs- und Leistungsprofils ist eine gezielte Beratung des Heranwachsenden möglich.⁶⁸

Um eigene Lernerfahrungen selbst zum Thema des Schülers zu machen, können Selbsteinschätzungsbögen eine große Hilfe sein. Diese sind ähnlich aufgebaut wie die Beobachtungsbögen des Lehrers. Die Schüler werden dadurch mit Fragen zum eigenen Arbeitsverhalten konfrontiert. Sie setzen sich mit der Nutzung der Arbeitszeit, der Notwendigkeit von Hilfestellung oder der Erledigung von Hausaufgaben auseinander. Dabei kann es natürlich vorkommen, dass Schüler beim Ausfüllen des Bogens schummeln, dies ist jedoch nicht ausschlaggebend. Wichtig ist, dass die Kinder und Jugendlichen dazu angeregt werden, über ihr eigenes Lernverhalten nachzudenken. Diese Selbsteinschätzungen dienen im nächsten Schritt als Beratungsgrundlage. Hierfür ist es sinnvoll, in regelmäßigen Abständen die Schülerbögen mit denen der Lehrpersonen zu vergleichen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten können dann besprochen und diskutiert werden.⁶⁹

Weiterhin wichtig für eine produktive Lernkultur in der Schule ist es, dass Lehrer ihre Schüler bei der Festlegung von Beurteilungskriterien mit einbeziehen. Es können in regelmäßigen Abständen Gesprächsrunden in der Klasse gebildet werden, in denen gemeinsam Kriterien entwickelt werden, welche bei der Beurteilung von Leistungen eine Rolle spielen sollen. Die Schüler wissen dadurch genau, worauf es bei einer Leistungsbewertung ankommt und sie können sich darauf einstellen. Im Vorfeld können sie sich überlegen, wo ihre Schwächen liegen und wie sie diese in anderen Bereichen ausgleichen können.⁷⁰

⁶⁸ Vgl. Bönicke/Tschira/Gerstner (2012) S. 159 ff, Keller (2012) S. 81 ff

⁶⁹ Vgl. Bönicke/Tschira/Gerstner (2012) S. 159 ff

⁷⁰ Vgl. Bönicke/Tschira/Gerstner (2012) S. 159 ff, Keller (2012) S. 81 ff

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Kernauftrag von Schule die Bildung von Kindern und Jugendlichen sowie das Vermitteln von Werten und Fähigkeiten ist. Schule hat es sich zur Aufgabe gemacht, Kinder zu mündigen, verantwortungsvollen Persönlichkeiten zu formen. Dabei verfolgt die Institution Schule vier Aufgaben: Qualifikation, Integration, Legitimation und Selektion.

Durch Klassenarbeiten, Hausaufgaben oder mündliche Prüfungen werden die Leistungen der Schüler regelmäßig bewertet. Dabei gibt es verschiedene Bezugsnormen, die individuelle, soziale und kriteriumsorientierte Bezugsnorm. Anhand dieser werden die Leistungen der Schüler festgestellt und bewertet. Unter den Pädagogen ist die Leistungsbewertung jedoch sehr umstritten. Noten geben keine Auskunft über die Stärken und Schwächen eines Schülers und machen nicht deutlich, ob eine Sache wirklich verstanden oder nur auswendig gelernt wurde. Des Weiteren setzen sie den Schüler in eine Rangposition innerhalb der Klasse. Dadurch versuchen Heranwachsende, Fehler zu vermeiden, dabei sind diese ein nützliches Instrument um zu lernen und um negatives Wissen aufzubauen. In Leistungssituationen müssen sich die Schüler bewähren, wodurch sie enormen Druck ausgesetzt sind, da sie das Gefühl haben, nicht versagen zu dürfen.

Um eine positive Lernkultur zu entwickeln, ist es wichtig, dem Schüler kontinuierlich Rückmeldungen zu geben und ihm seine Lernfortschritte aufzuzeigen. Dabei sollten die Beurteilungskriterien transparent gestaltet werden. Auch auf die verschiedenen Lerntypen sollte Rücksicht genommen werden. Es sollte bei der Lösung von Aufgaben nicht nur eine Möglichkeit der Erarbeitung geben, nur so kann man jedem Kind und somit jedem Lerntypen gerecht werden. Eine Methode zur Leistungsbeurteilung von Schülern ist der Beobachtungsbogen. Gleichzeitig können Schüler einen Selbsteinschätzungsbogen führen, welcher dann regelmäßig mit dem Lehrer ausgewertet wird. Auch bei der Festlegung von Beurteilungskriterien sollten die Heranwachsenden mit einbezogen werden.

3. Soziale Arbeit im Bereich der Schule

3.1. Was ist Schulsozialarbeit?

Ziele, Merkmale und Definitionen von Schulsozialarbeit haben sich im Laufe ihrer noch jungen Geschichte gewandelt. In den 1970er Jahren bis Mitte der 1980er Jahre nahm Schulsozialarbeit gegenüber Schule eine kritische Position ein. Seit den 1990er Jahren dominiert jedoch der Wunsch nach einer Kooperation.⁷¹

Heute finden wir folgende Definitionen von Schulsozialarbeit: „Unter Schulsozialarbeit wird (...) ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.“⁷² Im Vordergrund steht die Sicht der Jugendhilfe. Aus deren Traditionen entwickelten sich die Grundsätze, Methoden und Praktiken der Schulsozialarbeit.⁷³

Drilling definierte 2009 folgendermaßen: „Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und / oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule.“⁷⁴ Demnach geht Schulsozialarbeit aus einer fachlichen Position heraus aktiv eine Kooperation mit Schule ein. Dabei verfolgt sie Ziele, welche über Schule hinausgehen. Es

⁷¹ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 92 ff

⁷² Speck (2006) zit. n. Peter/Pollert (2011) S. 93-94

⁷³ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 92 ff, Drilling (2004) S. 41 ff

⁷⁴ Drilling (2009) zit. n. Peter/Pollert (2011) S. 94

geht darum, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, dies geschieht ganzheitlich. Positive Nebeneffekte sind dabei, dass die Lernfähigkeit von Schülern gesteigert werden kann und eine Schulentwicklung vorangetrieben wird.⁷⁵

„Schulsozialarbeit umfasst alle Formen kontinuierlicher und verbindlicher Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, die durch die Tätigkeit von sozialpädagogischen Fachkräften in der Schule und deren Zusammenarbeit mit Lehrkräften dort zur Wahrnehmung von Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe für die Schülerinnen und Schüler der Schule gekennzeichnet ist. Ihr Auftrag betrifft in jedem Fall schulbezogene Aufgaben der Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII), kann aber darüber hinaus auch andere Leistungen der Jugendhilfe einbeziehen.“⁷⁶ Hier wird deutlich, dass auch die Integration von benachteiligten Kindern und Jugendlichen eine große Rolle spielt. Denn § 13 Absatz 1 SGB VIII besagt: „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“⁷⁷ Dies empfindet die Schulsozialarbeit ebenfalls als ihre Aufgabe.⁷⁸

Zusammengefasst lässt sich Schulsozialarbeit durch folgende Kriterien kennzeichnen:

Es ist ein Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit, welches auf Kinder und Jugendliche in der Schule bezogen ist. Dabei ist Schulsozialarbeit nicht auf Schule begrenzt, sie wird von der Jugendhilfe allein oder gemeinsam mit der Schule verantwortet. Die Schulsozialarbeit behält am Ort der Schule sowohl einen Teilbereich der Jugendhilfe als auch mehrere Angebotsformen von Jugendhilfe bereit. Dabei stützt sie sich auf eigenständige sozialpädagogische Handlungskompetenzen.⁷⁹

⁷⁵ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 92 ff, Drilling (2004) S. 41 ff

⁷⁶ Rademacker (2011) zit. n. Peter/Pollert (2011) S. 94

⁷⁷ §13 Absatz 1 SGB VIII <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/13.html>

⁷⁸ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 92 ff, Drilling (2004) S. 41 ff

⁷⁹ Vgl. Peter/Pollert (2001) S. 95

3.1.1. Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit folgt einem ganzheitlichen Ansatz. Demnach sind die Fachkräfte in vielen verschiedenen Handlungsfeldern tätig. Wie bereits erwähnt, orientieren sich die meisten dieser Ansätze an den fachlichen Standards der Jugendhilfe. Sie müssen jedoch ebenfalls auf die konkreten Bedingungen vor Ort zugeschnitten sein.⁸⁰

Peter und Pollert zählen folgende Arbeitsbereiche auf: Beratung, individuelle Förderung, offene Angebote für Kinder und Jugendliche, sozialpädagogische Gruppenarbeit, Konfliktbewältigung, schulbezogene Hilfen, Berufsorientierung und Übergang von der Schule in die Berufswelt, Arbeit mit Eltern und Personensorgeberechtigten und die Mitwirkung an Schulprogrammen und an der Schulentwicklung.⁸¹

Einige davon möchte ich im Folgenden genauer erläutern.

3.1.1.1. Beratung

In erster Linie beraten Fachkräfte der Schulsozialarbeit Schüler. Es kommt jedoch auch vor, dass Eltern bei Problemen in Erziehungsfragen Hilfe suchen oder Lehrer als Kollegen und Kooperationspartner auf die Fachkraft herantreten. Schulsozialarbeit ist ein niedrighschwelliges Angebot und in der Schule ständig präsent. Schüler haben dadurch die Möglichkeit eine alltägliche Beziehung zu den Fachkräften aufzubauen welche die Basis für ein Vertrauensverhältnis bildet. Sie können sich Rat bei dem Schulsozialarbeiter holen und Beratungstermine wahrnehmen. Dadurch können länger andauernde Begleitprozesse entstehen.⁸²

Bei sozialen, schulischen, familiären, persönlichen und beruflichen Fragen sind Schulsozialarbeiter die Ansprechpartner für Schüler. Dies führt zu einem breiten Spektrum an Beratungsinhalten. Die Fachkraft muss in der Lage sein einzuschätzen, ob sie einen Schüler allein beraten können, ob sie ihn zusammen mit einer außenstehenden Fachstelle beraten oder ob es nötig ist, den Klienten weiterzuvermitteln. Um kompetent beraten zu können, sollte der

⁸⁰ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 145 ff , Drilling (2004) S. 48-49

⁸¹ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 145 ff

⁸² Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 145 ff , Spies/Pötter (2011) S. 116 ff

Schulsozialarbeiter über Techniken der Krisen- und Konfliktbewältigung verfügen. Des Weiteren ist ein geschlechts-, kultur- und schichtkennzeichnendes Wissen für eine professionelle Arbeit nötig.⁸³

3.1.1.2. Individuelle Förderung

Die Individuelle Förderung, also die Einzelfallhilfe, stellt die Kernaufgabe von Sozialer Arbeit in der Schule dar. Sie hat den Zweck, Benachteiligungen abzubauen, Stigmatisierungen zu verhindern und vorbeugende individuelle Hilfestellungen zu leisten. Einzelfallhilfe spielt in verschiedenen Aufgabenfeldern der Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle. So zum Beispiel in der sozialpädagogischen Gruppenarbeit und primär in der sozialpädagogischen Beratung. Sie richtet sich hauptsächlich an Schüler mit persönlichen, schulischen oder familiären Krisen. Dabei spielen folgende Probleme der Heranwachsenden eine Rolle: Schwierigkeiten in der Schule bis hin zur Schuldistanz und Schulabsentismus. Abweichungen bei der Persönlichkeitsentwicklung wie zum Beispiel Selbstwertprobleme, Essstörungen, Süchte oder Beziehungskonflikte. Streitigkeiten im Elternhaus bis hin zur häuslichen Gewalt, aber auch Trennungs- und Scheidungskonflikte. Weiterhin dazu zählen Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen und Mitschülern wie Mobbing, Gewalt und Schlägereien oder Machtkämpfe untereinander. Ebenso Konflikte mit Lehrkräften, beispielsweise wenn ein Schüler sich ungerecht behandelt fühlt. Auffälliges Verhalten und Gefährdung wie Diebstahl oder der Anschluss einer Jugendgang zählen ebenso zu den Krisen wie verändernde Lebensperspektiven, zum Beispiel beim Übergang von Schule ins Berufsleben.⁸⁴

Primäres Ziel der Einzelfallhilfe ist es, Konfliktpotenziale abzubauen und die Problemsituation zu entspannen. Schulsozialarbeit sollte sich demnach darum bemühen, eine zufriedenstellende Lösung für alle Betroffenen zu finden. Hierfür sind Hilfen nötig, welche dem Betroffenen in seiner Entfaltung helfen und ihm einen Weg aufzeigen, wie er zukünftig seine Lage verändern kann. In schweren und vielschichtigen Problemlagen kann der Schulsozialarbeiter vier

⁸³ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 145 ff, Spies/Pötter (2011) S. 116 ff

⁸⁴ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 146, Spies/Pötter (2011) S. 116 ff

Hilfsmittel nutzen. Die erste Hilfe ist das Clearing. Es stellt eine Kontaktaufnahme mit Eltern, Lehrkräften oder Fachleuten dar. Dabei werden Fragen geklärt, welche wichtig für die Unterstützung des Kindes sind und um dessen Bedarf zu erfahren. Ist die Situation ausreichend beleuchtet, können Handlungsschritte vereinbart werden. Im nächsten Schritt folgt das Case Management. Es ist eine Hilfeleistung, die auf den jeweiligen Fall zugeschnitten ist und dem Bedarf des Kindes oder Jugendlichen gerecht wird. Scheitern die ersten beiden Schritte, so folgen die Krisenintervention und als letzten Schritt die Vermittlung zu einer passenden außerschulischen Fachstelle.⁸⁵

3.1.1.3. Sozialpädagogische Gruppenarbeit

In der Schulsozialarbeit nimmt die Sozialpädagogische Gruppenarbeit einen hohen Stellenwert ein. Aktuelle Probleme und Krisen können in Schulklassen, kleineren Lerngruppen, Freizeitgruppen oder Arbeitsgemeinschaften thematisiert werden. So werden gruppendynamische Prozesse in Gang gesetzt. Dies kann zum Beispiel geschehen, wenn eine Schülerin gemobbt wird. Die sozialpädagogische Fachkraft kann diesen Sachverhalt in der Klasse ansprechen, auf diesem Weg kommen Opfer, Täter und Unbeteiligte zu Wort. Eine unbewusste Gruppendynamik entwickelt sich und wird deutlich und Auslöser, Motive und Ursachen können gemeinsam erarbeitet werden. Dabei ist es wichtig, verschiedene Kommunikationsregeln zu beachten, wie das Nutzen von Ich-Botschaften, das Zuhören und dass man den Anderen nicht unterbricht. Auf diese Weise können die Kinder und Jugendlichen ihre Gefühle, Eindrücke und Anliegen den anderen Gruppenmitgliedern mitteilen. Sie geben sich gegenseitig Rückmeldungen und erfahren, dass Andere ähnlich denken wie sie selbst oder eine Situation eventuell anders empfinden.⁸⁶

Von dem Schulsozialarbeiter wird eine hohe Fachkompetenz erwartet, dies erfordern derartige Gruppenarbeiten. Er muss den Prozess, den er begleitet, stets reflektieren können und ihn so lenken, dass die Schüler die Chance

⁸⁵ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 146 , Spies/Pötter (2011) S. 116 ff

⁸⁶ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 148 ff , Spies/Pötter (2011) S. 96 ff

haben, sich aktiv zu beteiligen und am Ende zufriedengestellt sind. Primäres Ziel der sozialpädagogischen Gruppenarbeit ist es, dass Menschen in Erlebnissen zusammen mit der Gruppe lernen, wie sie zueinander in Beziehung stehen und sie sich mit ihren Konflikten oder Problemen mitteilen können. Dabei dient die Gruppe als Bezugsrahmen, Gruppenmitglieder werden in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt und Defizite im Sozialverhalten abgebaut. Somit wird soziales Lernen gefördert.⁸⁷

Heranwachsende lernen in sozialpädagogischen Gruppenarbeiten soziale Regeln einzuhalten. Dazu gehört das Einhalten von Reihenfolgen, Rücksichtnahme anderen Menschen gegenüber und das Artikulieren von eigenen Bedürfnissen. Weiterhin lernen sie, sich in einer Gruppe zu behaupten oder aber sich zurückzunehmen, wenn es angemessen ist, sich zu wehren und das Planen von gemeinsamen Aktivitäten und deren Durchführung. Eine wichtige Rolle spielt es, dass die Kinder und Jugendlichen dabei ein Gemeinschaftsgefühl erfahren und akzeptiert werden. Auch für die soziale Gruppenarbeit kann es von Vorteil sein, sich Hilfe von außen zu holen, zum Beispiel von Drogenberatungsstellen, der Jugendgerichtshilfe oder der Berufsberatung.⁸⁸

3.1.1.4. Schulbezogene Hilfen

Schulbezogene Hilfen sollen vor allem als Einzel-, Gruppen- und offene Förderangebote in der Schule angeboten werden und stattfinden. Sie sollen die Schüler bei der Bewältigung von schulischen Aufgaben unterstützen. Fachkräfte der Schulsozialarbeit sollen zusammen mit Lehrern, Kindern und Jugendlichen, welche schulische Probleme haben, helfen, „ihre Persönlichkeit zu stärken und im sozialen Umfeld Ressourcen zu erschließen“. ⁸⁹ Eine sehr große Rolle spielt dabei die Prävention von Schuldistanz und Schulabsentismus. Bleiben Schüler dauerhaft vom Unterricht fern, gefährden sie somit ihren Schulabschluss. Dies hat zur Folge, dass sie den Anschluss verlieren und schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Die Schulsozialarbeit versucht, diesem Prozess rechtzeitig entgegenzuwirken,

⁸⁷ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 148 ff, Spies/Pötter (2011) S. 96 ff

⁸⁸ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 148 ff, Spies/Pötter (2011) S. 96 ff

⁸⁹ Kooperationsverbund (2007) zit. n. Peter/Pollert (2011) S. 151

indem sie Gründe für die Schulverweigerung herausfindet und die Betroffenen versucht zu unterstützen und zu stärken. Ich werde später noch genauer auf den Schulabsentismus, seine Gründe und die Handlungsstrategien um diesem vorzubeugen, eingehen.⁹⁰

3.1.1.5. Mitwirkung an Schulprogrammen und an der Schulentwicklung

Die Schulsozialarbeit arbeitet, wie der Name schon sagt, im System Schule. Demnach ist es ebenfalls ihre Aufgabe, diese zum Lern- und Lebensort zu gestalten. Für Fragen der Schule und des Unterrichts sind die Lehrkräfte kompetent. Schulsozialarbeiter bringen Fachkompetenzen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit mit. Für eine sinnvolle Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit ist es wichtig, dass beide Seiten die Kompetenzen des jeweils Anderen anerkennen und schätzen. Dafür reicht es nicht aus, dass außerschulische Vernetzungsarbeit der Sozialen Arbeit in der Schule überlassen wird, auch die Schule muss sich dafür öffnen, Kooperationen mit sozialen Einrichtungen einzugehen, die Elternarbeit zu intensivieren und eine verstärkte Partizipation von Schülern zuzulassen.⁹¹

Schulsozialarbeit sollte ein Mitspracherecht haben und eingebunden sein in die Schulentwicklung und in das Schulprogramm. Bei Entscheidungen, Konferenzen und Gremien sollte sie sich beteiligen dürfen. Somit können Schulsozialarbeiter die Ansätze ihrer Arbeit einbringen, im Schulprogramm festlegen und auch in der Praxis umsetzen. Die Schul- und Jugendhilfegremien sowie die Lehrkräfte können dazu beitragen, neue Lern- und Arbeitsformen einzuführen, indem sie in sozialpädagogischen Belangen beraten.⁹²

3.1.2. Methoden der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit arbeitet, wie bereits erwähnt, mit den methodischen Grundlagen der Sozialen Arbeit, überträgt diese auf den schulischen Kontext und passt diese an.

⁹⁰ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 151 ff, Spies/Pötter (2011) S. 136 ff

⁹¹ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 153 ff, Spies/Pötter (2011) S. 156 ff

⁹² Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 153 ff, Spies/Pötter (2011) S. 156 ff

3.1.2.1. Einzelfallhilfe

Die Einzelfallhilfe ist, wie bereits weiter oben im Text beschrieben, eine Methode, die sich direkt an Schüler wendet, welche persönliche, schulische oder Familiäre Probleme haben. Der Schulsozialarbeiter entwickelt gezielt Handlungsstrategien, um dem Betroffenen mit systematischer Unterstützung zu helfen. Sozialpädagogische und klientenzentrierte Beratung, Case-Management oder Mediation spielen in der Einzelfallhilfe eine wichtige Rolle. Weitere Methoden sind die multiperspektivische Fallarbeit, die Familientherapie oder die rekonstruktive Sozialarbeit.⁹³

3.1.2.2. Sozialpädagogische Gruppenarbeit

Auch dieses Handlungsfeld der Schulsozialarbeit stellt eine Methode dar. Sie ist ebenfalls eine direkte Vorgehensweise, richtet sich jedoch an Gruppen. Schulsozialarbeiter können dadurch Gruppenprozesse in Klassen-, Lern-, Arbeits- oder Freizeitgruppen auslösen. Soziales Lernen wird gefördert. Heranwachsenden können außerdem Anstöße für die Überwindung von Entwicklungsdefiziten gegeben werden.⁹⁴

3.1.2.3. Regionale Vernetzung und Gemeinwesenarbeit

Eine weitere klassische Methode der Sozialen Arbeit ist die Gemeinwesenarbeit und die regionale Vernetzung. Schulsozialarbeit unterstützt die Schule dabei, sich zu öffnen und sich mit dem Sozialraum zu vernetzen. Um Ressourcen aus dem Umfeld zu nutzen und um ebenfalls in dieses hineinzuwirken, ist es notwendig mit außerschulischen Einrichtungen zusammenzuarbeiten. „Als Mittler zwischen Schule und Lebenswelt soll Schulsozialarbeit im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses den Sozialraum, also Stadtteil und Kommune, öffentliche Infrastruktur, Firmen und Institutionen, Vereine und Freizeitbereiche, Familien und soziales Umfeld

⁹³ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 139, Spies/Pötter (2011) S. 69 ff

⁹⁴ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 139, Spies/Pötter (2011) S. 96 ff

etc. in ihrer Arbeit berücksichtigen.“⁹⁵ Schulsozialarbeit ist somit Schnittstelle zwischen Schule und Lebenswelt und dient als Katalysator für die Vernetzung und wechselseitige Öffnung.⁹⁶

3.1.2.4. Qualitätsmanagement zur Evaluierung und Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit

Die drei zuerst genannten Methoden (Einzelfallhilfe, sozialpädagogische Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit) gehören zu den klassischen Methoden der Sozialen Arbeit und beziehen sich direkt auf die Arbeit mit Schülern. Mittlerweile gehören jedoch auch weitere methodische Ansätze hinzu. Dies sind Arbeitsweisen der Qualitätsentwicklung. Sie ermöglichen es den Schulsozialarbeitern, ihre Arbeit zu reflektieren, auszuwerten und zu verbessern. Zu den Werkzeugen hierfür zählen unter anderem Supervision, reflektierende Teambesprechungen, Evaluation und kollegiale Beratung.⁹⁷

3.2. Schulabsentismus als Folge des Leistungsdruckes in der Schule

3.2.1. Was ist Schulabsentismus?

In der Fachliteratur findet man viele Bezeichnungen für dieses Phänomen. So zum Beispiel Schulverweigerung, Schulumüdigkeit, Schuleschwänzen oder Schulabsentismus. Bei den Begriffen Schuleschwänzen und Schulverweigerung wird dem Schüler eine aktive Absicht der Schule fern zu bleiben unterstellt. Die Bezeichnungen Schulvermeidung und Schulumüdigkeit weisen darauf hin, dass eine psychische Schwierigkeit die Ursache darstellen könnte. Schulabsentismus enthält keine Assoziationen auf Absicht und Krankheit. Vielmehr verweist der Name auf das Unvermögen eines Schülers, den Schulalltag zu bewältigen. Solange die Ursachen für ein Fernbleiben von der Schule nicht klar sind, spricht man demnach von Schulabsentismus.⁹⁸

⁹⁵ Peter/Pollert (2011) S. 140

⁹⁶ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 140 , Spies/Pötter (2011) S. 82 ff

⁹⁷ Vgl. Peter/Pollert (2011) S. 140

⁹⁸ Vgl. Steins/Weber/Welling (2013) S. 21

Unter dem Begriff Schulabsentismus versteht man Verhaltensmuster von Schülern, welche sich während der Unterrichtszeit nicht im Klassenraum aufhalten und sich auch nicht in der Schule befinden, jedoch zeitgleich alternative Räumlichkeiten bevorzugen. Demnach spielt die physische Abwesenheit aus dem Wirkungsbereich der Schule eine zentrale Rolle. Ein Unterscheidungsmerkmal, welches beobachtbar ist, ist die Ausprägungsintensität des illegalen Fehlens, also der Umfang in Form von Häufigkeit und Dauer des Fernbleibens der Schule. Steigerungsvarianten im Zustand von Absentismus sind Gelegenheitsschwänzen, Regelschwänzen und Intensivschwänzen oder Massivschwänzen. Beim Gelegenheitsschwänzen bleibt ein Schüler sporadisch von einzelnen Unterrichtsstunden fern. Dabei kann es sich gegebenenfalls um kalkultiertes Schwänzen von bestimmten Einzelstunden handeln, zum Beispiel bei unbeliebten Lehrkräften oder Fächern. Es kommt gelegentlich vor, dass komplette Tage geschwänzt werden. Die nächste Stufe ist das Regelschwänzen. Hier werden regelmäßig Fächer geschwänzt, es wiederholt sich, dass ein Schüler mehrere Tage der Schule fernbleibt. Es kann sogar vorkommen, dass ein Schüler mehrere Wochen fehlt. Beim Intensivschwänzen oder Massivschwänzen wird der Kontakt zur Schule durch den Schüler vollständig unterbrochen.⁹⁹

Begleiterscheinungen von Schulabsentismus sind unter Anderem Zuspätkommen, Früher-Gehen und Ausschlüsse aus dem Unterricht als Folge von Unterrichtsstörungen. Darin eingeschlossen sind Verhaltensweisen, welche die Mitschüler oder Lehrkräfte im Unterricht beeinträchtigen. Zum Beispiel der Widerstand gegenüber Lehrererwartungen wie die Antwortverweigerung, das Nicht-Auspacken oder aggressive beziehungsweise entwertende Äußerungen.¹⁰⁰

Grundlegend betrifft Schulabsentismus alle Schulformen und Schüler, jedoch unterschiedlich ausgeprägt. Jungen sind häufiger betroffen als Mädchen und ältere Schüler werden öfter auffällig als die jüngeren. Vor allem an Haupt- und Sonderschulen spielt der Schulabsentismus eine Rolle.¹⁰¹ Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Thema für Gymnasien irrelevant ist.

⁹⁹ Vgl. Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 151 ff

¹⁰⁰ Vgl. Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 151 ff

¹⁰¹ Vgl. Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 153

Schulabsentismus tritt zwar an Gymnasien seltener auf, für den Betroffenen stellt es trotzdem ein erhebliches Problem dar, welches gelöst werden muss.¹⁰²

3.2.2. Gründe für Schulabsentismus

Die sprachliche Ausdrucksvielfalt, wie bereits beschrieben, zeigt, wie äußerst komplex das Phänomen Schulabsentismus ist. Es ist von Person zu Person unterschiedlich, wie das Zusammenspiel von Wirkfaktoren ausgeprägt ist. Die im Anschluss genannten Wirkfaktoren können einen störungsauslösenden Charakter besitzen, aber auch aufrechterhaltend für den betroffenen Schüler sein. Es werden einige familiäre, schulische, soziale und personenbezogene Faktoren genannt. Diese werden separat beschrieben, in der Realität treten diese jedoch in vielfältigen Kombinationen auf.¹⁰³

3.2.2.1. Familiäre Wirkfaktoren

Einige Studien haben gezeigt, dass es Zusammenhänge zwischen dem Schulabsentismus der Eltern und dem ihrer Kinder gibt. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder der Schule fern bleiben kann also steigen, wenn die Eltern selbst schulabsent waren. Dies kann auch geschehen, wenn beispielsweise Geschwister von Schülern dieses Verhalten zeigen oder gezeigt haben.¹⁰⁴

Bestimmte Erziehungsstile der Eltern können sich ebenfalls negativ auf die Schulbiografie des Kindes auswirken. Eltern, die extrem fordernd sind und ihren Kindern wenig Freiräume lassen, können die Schullaufbahn negativ beeinflussen. Es wirkt sich nicht positiv auf die Kinder aus, wenn Eltern ihre Anerkennung und Wertschätzung der Kinder von Schulnoten abhängig machen. Schulangst kann begünstigt werden, wenn Sanktionen durch einen autoritären Erziehungsstil aufrecht erhalten werden. Auch Verhaltensweisen, welche auf die Schonhaltung von Kindern abzielen, können Schulabsentismus

¹⁰² Vgl. Steins/Weber/Welling (2013) S. 24

¹⁰³ Vgl. Steins/Weber/Welling (2013) S. 34, Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 153 ff

¹⁰⁴ Vgl. Steins/Weber/Welling (2013) S. 35 ff

fördern, zum Beispiel indem entlastende Entschuldigungen geschrieben werden.¹⁰⁵

Auch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung kann eine entscheidende Rolle spielen. Es scheint, als hätten schulabsente Kinder ein schlechteres Verhältnis zu ihren Eltern als Kinder, ohne Schulprobleme. Die Eltern schulabsenter Kinder zeigen häufig weniger Interesse am Wohlergehen ihres Kindes. Außerdem berichten Kinder und Jugendliche mit Schulproblemen häufiger von Konflikten mit ihren Eltern.¹⁰⁶

3.2.2.2. Schulische Wirkfaktoren

Gerade die Schule ist für Heranwachsende neben der Familie ein wichtiger Lebensbereich, stellt sie doch ein soziales Bezugssystem dar. Schüler verbringen in der Regel die meiste Zeit des Tages an diesem Ort. Dementsprechend kann auch die Schule maßgeblich daran beteiligt sein, wie viel Freude beziehungsweise Leid ein Kind in der Schule erfährt.¹⁰⁷

Das Klassenklima ist ein wichtiger Einflussfaktor. Es umfasst das persönliche Zugehörigkeitsgefühl zur Klasse und zur Schule. Klassenklima beschreibt, in welchem Ausmaß sich ein Schüler auf sozialer und schulischer Ebene unterstützt fühlt. Schüler, welche gut in die Klassengemeinschaft integriert sind, haben gegenüber der Schule eine positive Einstellung, sind sie nicht gut eingegliedert, ist das Gegenteil der Fall. Es kann jedoch auch geschehen, dass gerade Regelverstöße wie Zuspätkommen, Reinrufen, Beleidigungen oder gelegentliches Schwänzen zur Beliebtheit eines Schülers beitragen.¹⁰⁸

Eine besondere Bedeutung vor allem im Jugendalter spielen die Peers. Die Peergroup übernimmt wichtige Funktionen bei der Überprüfung der eigenen Einstellungen und Wertesysteme. Heranwachsende nehmen am ehesten Bezug auf die Gruppe der Gleichaltrigen, deshalb können Peers auch Einfluss auf das schulabsente Verhalten haben. Das Fernbleiben der Schule kann durch die gleichaltrigen Freunde legitimiert und sogar aufrechterhalten

¹⁰⁵ Vgl. Steins/Weber/Welling (2013) S. 36 ff, Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 153 ff

¹⁰⁶ Vgl. Steins/Weber/Welling (2013) S. 37 ff, Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 153 ff

¹⁰⁷ Vgl. Steins/Weber/Welling (2013) S. 38 ff, Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 153 ff

¹⁰⁸ Vgl. Steins/Weber/Welling (2013) S. 38 ff

werden. Es kann ebenfalls dazu kommen, dass dieses Verhalten als etwas Positives dargestellt wird.¹⁰⁹

Eine gute Beziehung zwischen Schüler und Lehrer kann ein erfolgreiches Lernen unterstützen. Sind Lehrpersonen jedoch unfreundlich und abgewandt, entmutigt das Schüler oft. Ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen den beiden Parteien kann Ängste reduzieren. Weitere Faktoren, welche Schulabsentismus fördern können, ist zum Beispiel das Mobbing durch Mitschüler, zu hohe Leistungsansprüche, die von der Schule vermittelt werden und Schikane durch den Lehrer.¹¹⁰

3.2.2.3. Schulangst durch Leistungsängste

Mit Schulangst sind verschiedene Ängste gemeint, die mit dem Schulbesuch in Verbindung stehen. Sie stellt dabei keine eigenständige diagnostische Kategorie dar, sondern sollte als Symptom gesehen werden. Schulangst repräsentiert eine heterogene Gruppe von Ängsten. Häufige Ursachen sind jedoch soziale Ängste oder Leistungsängste. In einigen Fällen können auch andere Gründe die Ursache für das Vermeiden der Schule sein, zum Beispiel die Angst vor der Trennung von den Eltern. Dann liegen jedoch Ängste vor, die nicht ausschließlich mit dem Schulbesuch zusammen hängen. Ängste in Bezug auf Schule stellen keine eigenständige Diagnosekategorie im ICD-10 (International Classification of Disease) dar, sie können lediglich als ein Symptom beschrieben werden.¹¹¹

Schulangst wird vor allem im Sinne des Fernbleibens der Schule definiert. Dies stellt ein häufiges Symptom dar und geht mit immensen Folgen einher. Schüler, welche hohe Abwesenheitsraten im Unterricht aufweisen, brechen häufiger die Schule vorzeitig ab, haben dadurch später einen niedrigen sozioökonomischen Status und weisen darüber hinaus oft soziale und psychische Probleme auf. Wichtig zu beachten ist jedoch, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen, welche unter Schulangst leiden, der Schule fern bleiben.¹¹²

¹⁰⁹ Vgl. Steins/Weber/Welling (2013) S. 38 ff, Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 153 ff

¹¹⁰ Vgl. Steins/Weber/Welling (2013) S. 38 ff, Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 153 ff

¹¹¹ Vgl. Petermann/Petermann (2010) S. 391 ff, Köhler (2007) S. 34 ff

¹¹² Vgl. Petermann/Petermann (2010) S. 391 ff, Köhler (2007) S. 34 ff

Besonders bei jüngeren Kindern äußert sich Schulangst in somatischen Beschwerden wie Kopf- oder Bauchschmerzen, Schlafstörungen, Übelkeit, Durchfall, Erschöpfung oder auch Nägelkauen. Die Symptome treten in der Regel am Morgen auf, vor dem Schulbesuch. Sie lassen jedoch nach, wenn die Bedrohung vorüber ist, zum Beispiel, wenn die Eltern das Kind doch nicht in die Schule schicken. Eine häufige Begleiterscheinung auf Verhaltensebene sind Fehlzeiten in der Schule. Diese kommen entweder durch Zuspätkommen zustande oder durch komplettes Fehlen im Unterricht. Im schlimmsten Fall kommt es zum dauerhaften Fernbleiben der Schule.¹¹³

Verschiedene Entwicklungsverläufe können zu Schulangst führen. Aversive Erfahrungen zum Beispiel, gehen vielen sozialen Ängsten voraus. Wenn Schüler erfahren haben, dass sie vor der Klasse von Schülern oder gar Lehrern für eine Aussage kritisiert wurden, nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, dass diese Situation zukünftig mit Angst besetzt ist. Gleiches gilt für schlechte Noten. Bekommt ein Schüler immer wieder eine schlechte Bewertung, mindert das nicht nur seine Lernmotivation, es kann auch dazu führen, dass er Prüfungsangst entwickelt. Durch zu hohe Erwartungen der Eltern oder Lehrer gegenüber den Leistungen des Schülers kann diese Angst verstärkt werden. Auch ein Klassenklima, welches schlechte Leistungen besonders betont, kann zu Leistungsängsten führen. Kinder ziehen sich dann häufig von anderen zurück, wenn sie nicht angemessen mit sozialen Situationen umgehen können. Sie sind weniger in der Lage, sich gegen Übergriffe zu wehren und besitzen keine Selbstregulationsfähigkeiten. Damit ist gemeint, dass sie nicht in der Lage sind, negative Emotionen selbstständig zu bewältigen. Ihnen fällt es schwer, mit Misserfolgen oder Kritik umzugehen. Dadurch entwickeln diese Kinder oder Jugendlichen häufiger übertriebene Ängste in Bezug auf Schule.¹¹⁴

3.2.3. Handlungsstrategien bei Schulabsentismus

Man muss sich bewusst machen, dass Schulabsentismus an verschiedenen Orten entsteht, demnach muss er auch an verschiedenen Orten bearbeitet

¹¹³ Vgl. Petermann/Petermann (2010) S. 391 ff, Köhler (2007) S. 34 ff

¹¹⁴ Vgl. Petermann/Petermann (2010) S. 391 ff, Schweer (Hrsg.) (2008) S. 343 ff

werden. Gute Voraussetzungen für ein Handeln sind, wenn die Hilfen schnell und frühzeitig eingesetzt werden. Eine Verfestigung des gezeigten Verhaltens kann so verhindert werden, vor allem dann, wenn das Schwänzen vorrangig schulische Gründe hat, wenn es also eine Reaktion auf ein abgrenzbares Problem ist, wie schlechte Noten, Angst oder Konflikte mit Lehrern beziehungsweise anderen Schülern. Weiterhin ist es von Vorteil, wenn in der Klasse im Allgemeinen eine positive Einstellung zum Schulbesuch herrscht und man an soziale Beziehungen des Schülers an die Lerngruppe anknüpfen kann. Eltern sollten das Fernbleiben der Schule ihres Kindes ebenfalls kritisch betrachten und nicht dulden. Besonders wichtig ist jedoch, dass eine Kontaktaufnahme von dem Kind oder Jugendlichen nicht abgelehnt wird. Die Fähigkeit, bei Lehrern und Schülern, Beziehungen aufzunehmen, sollte ebenfalls nicht gestört sein.¹¹⁵

3.2.3.1. Prävention und frühe Intervention durch die Schule

Relatives Wohlfühlen in der Schule und Lernerfolge sind zwei zentrale Ziele im Bezug auf Prävention von Schulabsentismus. Um diese verwirklichen zu können, gibt es eine Reihe von Elementen, welche in einem frühen Interventionsstadium unter Umständen hilfreich sein können. So kann es nützlich sein, für gefährdete Schüler eine Übergangsbegleitung von der Primar- in die Sekundarstufe anzubieten. Es sollte ebenfalls ein pädagogisches Leitbild entwickelt werden, in dem Ziele und Gründe für die Verhinderung von Schulabsentismus festgehalten werden. Schulsozialarbeiter müssen das Phänomen Absentismus wahrnehmen, das bedeutet, sie müssen hinschauen, dokumentieren, interne Veröffentlichungen veranlassen und auswerten. Erfahrungen haben gezeigt, dass es von Vorteil ist, einen standardisierten Prozessablauf zu entwickeln, die Situation systematisch zu klären, Zuständigkeiten transparent für alle zuzuteilen und die Folge von Einzelschritten zur Intervention festzulegen. Positive Wirkungen entstehen ebenfalls, wenn Schule und Eltern des Schülers im regen Austausch stehen und eventuell sogar Mitschüler eingebunden werden, um den Schwänzer zurück in die Schule zu holen. Hierfür müssen oftmals außerschulische

¹¹⁵ Vgl. Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 157 ff

Probleme gelöst werden, welche hinter dem Fernbleiben des Schülers stehen. Die Rückkehrsituation muss aktiv gestaltet werden. Unter Umständen ist es hilfreich, wenn man Kooperationen mit der Jugendsozialarbeit, dem Jugendamt oder der Polizei eingeht.¹¹⁶

Die Schulsozialarbeit hat eine seismografische Funktion, das heißt, sie sollte frühe Symptome wahrnehmen und ernst nehmen. Zum betroffenen Schüler muss ein Vertrauensverhältnis vorhanden sein oder aufgebaut werden, um dem Schüler deutlich zu machen, dass man ihn versteht. Zusammen mit ihm sollte dann eine Konfliktlösung stattfinden. Hierfür ist es wichtig, dass man die Ressourcen des Betroffenen erkennt und diese fördert. Zusammen entwickelt man Ziele, welche regelmäßig in kleinen Etappen kontrolliert werden. Durch die gezielte Organisation von Erfolgen kann die Motivation des Schülers gesteigert werden, übergibt man ihm Verantwortung, wird er aktiviert. Wichtig ist, dass sowohl Lehrer als auch Eltern einbezogen werden.¹¹⁷

3.2.3.2. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung

Die Soziale Arbeit in der Schule muss sich die Frage stellen, wie sich die Wahrscheinlichkeit von Schulabsentismus vermindern kann. Und das kann vor allem dann geschehen, wenn Kinder und Jugendliche sich am Ort Schule willkommen fühlen. Sie benötigen positive Lernergebnisse und wollen von gerechten Lehrkräften freundlich und mit Respekt behandelt werden. Schüler wollen auch vollwertiges Mitglied in der Klassengemeinschaft sein. Im Folgenden sollen einige Strategien und Handlungen beschrieben werden, um dieses Ziel zu erreichen.¹¹⁸

Um eine gute Beziehung zwischen Schülern und Pädagogen aufzubauen, sind vorurteilsfreie Gespräche miteinander wichtig. Durch eine positive Beziehung werden auch die Einflusschancen auf den Betroffenen größer. Niemand lässt sich gern von einer Person leiten beziehungsweise führen, die er nicht schätzt beziehungsweise welche man als bedrohlich empfindet. Kinder und Jugendlichen vertrauen meist nur solchen Menschen, mit denen sie bisher nur unproblematische Erfahrungen gemacht haben und mit denen

¹¹⁶ Vgl. Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 162 ff

¹¹⁷ Vgl. Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 162 ff

¹¹⁸ Vgl. Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 158 ff

sie Kontakt hatten, welcher durch Anerkennung und Wertschätzung geprägt war. Um mit Betroffenen arbeiten zu können, sollte der Schulsozialarbeiter Interesse an der Geschichte des Schülers zeigen und seine Abwendung als subjektiven Ausweg sehen. Als Erwachsener sollte man den Schülern gegenüber ausstrahlen können, dass man sich gut vorstellen kann, dass der Betroffene sich ohne Schulbesuch im Moment besser fühlt.¹¹⁹

Um die Motive und Ziele des Fernbleibens der Schule zu erörtern, kann es hilfreich sein, nicht nach dem „Warum“ zu fragen, sondern nach dem „Wozu“. So werden die scheinbar positiven Konsequenzen des Schwänzens deutlich. Man muss die persönlichen Interessen des Schülers erkennen, muss sich fragen, was der Nutzen, und was der Preis des Fernbleibens ist, was die jungen Menschen davon haben, nicht in die Schule zu gehen und ob es Entschädigungen dafür gibt, die Schule nicht zu besuchen.¹²⁰

Zusammen mit dem Betroffenen sollten gute, realistische Ziele gefunden werden. Man muss erkennen, wie weit der Schüler in seinem Entwicklungsstand ist und was man auf Grund dessen von ihm realistisch erwarten und verlangen kann. Dabei muss Rücksicht auf seine Lebenssituation und seine inneren Prägung genommen werden. Kinder und Jugendliche brauchen eigene, positiv besetzte Ziele, welche sie mit dem Schulbesuch verbinden.¹²¹

Gegenüber den Lernthemen der Schule dominieren häufig familiäre Probleme, wie eine Alkoholabhängigkeit der Eltern, häusliche Gewalt, Arbeitslosigkeit der Eltern und eine damit verbundene Armut oder Krankheit von Elternteilen. Häufig muss in solchen Fällen, die oft mit Resignation einhergehen, das Interesse der Eltern an ihren Kindern neu mobilisiert werden. Dabei ist es hilfreich, wenn man davon ausgeht, dass alle Eltern ihrem Kind gegenüber gute Eltern sein wollen. Eltern sollten demnach als Partner des Schulsozialarbeiters gesehen werden. Zwischen Eltern und Schülern sollte eine Kommunikation stattfinden, ist dies nicht der Fall, muss diese hergestellt werden. Es können auch weitere Ressourcen in der Familie und im nahen Umfeld des Betroffenen gesucht werden. Beispielsweise kann man die Großeltern, Geschwister oder Freunde mit einbeziehen. Zusammen

¹¹⁹ Vgl. Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 158 ff

¹²⁰ Vgl. Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 158 ff

¹²¹ Vgl. Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 158 ff

mit diesen kann man dann Bewältigungsmöglichkeiten für Belastungssituationen des Kindes oder Jugendlichen erarbeiten.¹²²

Vor allem aber sollten sich Schüler im Lernort Schule wohlfühlen. Um Leistungsdruck und die Angst vor dem Versagen abzubauen ist es wichtig, dass sich eine positive Fehlerkultur in der Schule etabliert. Im Folgenden soll erläutert werden, was eine positive Fehlerkultur ausmacht, wie Lehrer dieses Konzept nutzen können und wie man mit einer Fehlerkultur lernt.

3.3. Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule

3.3.1. Was ist eine positive Fehlerkultur

Eine positive Fehlerkultur erkennt man in erster Linie daran, dass Fehlersituationen nicht vermieden werden und ebenso nicht als negativ bewertet werden. An einigen Stellen des Lernprozesses ist es sogar erwünscht, Fehler zu machen, an ihnen wird gearbeitet und der Umgang mit ihnen wird geübt. Fehler stellen einen integrativen Bestandteil des Lernprozesses dar, demnach wird versucht, Unsicherheiten und Hemmungen im Zusammenhang mit Fehlern abzubauen.¹²³

Eine besondere Rolle in der „Fehlerkulturschule“ spielt das soziale Lernklima. Situationen, in denen Schüler bloßgestellt oder gedemütigt werden, weil sie einen Fehler gemacht haben, sollen vermieden werden. Eine soziale Umgebung, welche durch Anerkennung und Vertrauen geprägt ist, wirkt lern- und entwicklungsfördernd auf den Schüler. Das Bewusstsein für den Umgang mit Fehlern und deren Lernpotential ist jedoch leider häufig noch zu niedrig. Auch die Leistungsanforderungen an die Schüler steigen, demnach birgt das Fehlermachen ein hohes Konfliktpotential.¹²⁴

Doch genau deshalb ist eine Entwicklung der Fehlerkultur in der Schule so wichtig. Nicht nur die Akzeptanz und Toleranz gegenüber Fehlern soll wachsen, es muss auch ein systematisches Know-how zum Umgang mit Fehlern erstellt und umgesetzt werden. Eine positive Fehlerkultur in der Schule könnte zur Folge haben, dass Schüler bessere Leistungen erbringen,

¹²² Vgl. Hollenstein/Nieslony (Hrsg.) (2012) S. 158 ff

¹²³ Vgl. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S. 44 ff

¹²⁴ Vgl. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S. 44 ff

sie sicheres Wissen aufbauen und sich ihre emotionale Befindlichkeit verbessert. Sowohl die Unterrichts- als auch die Schulqualität würden sich verbessern.¹²⁵

3.3.2. Fehlerkultur als Kompetenz der Lehrperson

Eine positive Fehlerkultur in der Schule bedeutet, wie bereits beschrieben, einen guten Umgang mit Fehlern und Irrtümern. Für die Lehrperson ist es demnach wichtig, dass sie didaktische und soziale Kompetenzen besitzt oder entwickelt, welche einen Wissensaufbau von Schülern mit einem spezifischen Umgang mit Fehlern und gutem Unterrichtsklima verbindet.¹²⁶

Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass nicht jede Fehlersituation auch eine gute Lernsituation darstellt. Es können auch unproduktive und ineffiziente Fehlersituationen entstehen, welche erkannt werden müssen. Demnach ist es unerlässlich, dass die Lehrperson ihren Unterricht gut plant und vorbereitet, nur so können Fehler der Schüler für einen Wissensgewinn umgesetzt werden. Kommt es zu Fehlern auf Grund von Missverständnissen, die durch mangelndes Fachwissen der Lehrperson oder durch einen schlechten Aufbau des Unterrichts entstehen, können diese sogar den Lernprozess der Schüler verzögern oder beeinträchtigen. Ebenfalls von Nachteil ist es, wenn Lehrpersonen gezielt Fehlersituationen vermeiden, auch, wenn diese positiv für eine Lernsituation wären.¹²⁷

Von der Lehrperson verlangt ein produktiver Umgang mit Fehlern sowohl Wissen über das Fach als auch Wissen über seine Schüler. Sie muss demnach fach-, lernprozess- und personenbezogenes Wissen aufbauen und dieses in konkreten Situationen anwenden können. Dadurch können sich fehlersituationsspezifische Interaktionen im Unterricht entfalten. Wichtig ist eine grundsätzliche Gesprächsbereitschaft des Lehrers gegenüber dem Schüler und ein kreativer und humorvoller Umgang mit Fehlern. Die Lehrperson sollte sich in Denkprozesse des Schülers versetzen können und muss ihr Handeln daran anknüpfen. Vor allem aber ist ein Vertrauensvorschuss von besonderer Bedeutung. Die Lehrperson sollte stets

¹²⁵ Vgl. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S. 44 ff

¹²⁶ Vgl. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S. 46 ff

¹²⁷ Vgl. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S. 46 ff

davon ausgehen, dass der Schüler seinen Fehler selbst findet und daraus lernen kann.¹²⁸

3.3.3. Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen

Für die Schulsozialarbeit stellt die Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule einen Beitrag zur Schulentwicklung und das Verbessern der Schulqualität dar. Eine Fehlerkultur soll dabei Bestandteil des Lernens werden, der Umgang mit Fehlern und das Fehlermachen können die Unterrichtsqualität optimieren. Die Schulsozialarbeit kann zusammen mit Lehrern und Schülern an einer positiven Fehlerkultur in der Schule arbeiten. Von Vorteil ist es hierbei, wenn sich sowohl Lehrer als auch Schüler von dem Anspruch auf die Entwicklung einer Fehlerkultur nicht bedroht fühlen. Eine hohe Sorgfalt im Ablauf der Entwicklungsprozesse ist dabei unabdinglich, da die Lehrerschaft unentwegt viel Entwicklungsarbeit leisten muss und es schnell zu einer Überbeanspruchung kommen kann.¹²⁹

Um gut arbeiten zu können, sollte eine Gruppe von sechs bis 15 Lehrpersonen gebildet werden. Sie werden für den richtigen Umgang mit Fehlern sensibilisiert und sollen lernen, mit Fehler zu verstehen, auf sie einzugehen und das Fehlermachen zu erlauben, indem sie dies als wichtige Quelle der Erkenntnis erfassen. Zusammen mit dem Lehrpersonal soll die Angst vor Fehlersituationen abgebaut werden, nur so können Fehler als kreatives Potential wirken und nützlich für einen Lernprozess sein.¹³⁰

Als Ausgangspunkt für die gemeinsame Arbeit ist es sinnvoll, dass die Lehrpersonen Arbeits- und Inhaltsbereich selbst festlegen. Innerhalb dieser Themen kann dann mit konkreten Situationen gearbeitet werden. So nehmen sie ihr eigenes Verhalten bewusst wahr und können es beschreiben. Mit Hilfe von Ton- oder Videoaufnahmen, kann das Verhalten in der Gruppe diskutiert werden. Durch Rollenspiele können alternative Handlungsweisen und Reaktionen geübt werden. Wenn möglich, ist es ebenfalls sinnvoll, dass sich die Lehrpersonen gegenseitig im Unterricht besuchen. Das Gesehene wird wiederum in der Gruppe ausgewertet und diskutiert. Durch das Führen eines

¹²⁸ Vgl. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S. 46 ff

¹²⁹ Vgl. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S. 62 ff

¹³⁰ Vgl. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S. 62 ff

Tagebuches über Fehlersituationen im Unterricht lernen die Lehrer, sich in den Denkprozess des Schülers zu versetzen. Fehlersituationen können so besser verstanden werden. Auch Schüler können ein solches Tagebuch über Fehlersituationen führen und diese dann gemeinsam mit dem Lehrer auswerten und ihre Eindrücke mit denen der Lehrperson vergleichen. Schulsozialarbeit und Lehrer sollten ebenso das soziale Umfeld der Schüler, wie Eltern, für dieses Thema sensibilisieren.¹³¹

Ich fasse noch einmal die letzten Seiten zusammen. Schulsozialarbeit ist ein Angebot der Jugendhilfe, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind. Junge Menschen sollen dabei in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung gefördert werden. Zu den Arbeitsfeldern der Schulsozialarbeit gehören Beratung, individuelle Förderung, sozialpädagogische Gruppenarbeit, schulbezogene Hilfen und Mitwirkung an Schulprogrammen und Schulentwicklung. Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule sind die Einzelfallhilfe, sozialpädagogische Gruppenarbeit, regionale Vernetzung und Gemeinwesenarbeit sowie Qualitätsmanagement zur Evaluierung und Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit.

Ein Phänomen, mit dem die Schulsozialarbeit in Berührung kommen kann, ist der Schulabsentismus. Dieses Wort bezeichnet das Fernbleiben der Schule, wobei man zwischen Gelegenheitsschwänzen, Regelschwänzen und Intensivschwänzen unterscheiden muss. Schulabsentismus kann grundsätzlich alle Schulformen und alle Schüler betreffen.

Durch einen zu hohen Leistungsdruck können Heranwachsende eine Schulangst entwickeln. Hier ist ebenfalls ein häufiges Symptom das Fernbleiben von der Schule. Jedoch schwänzen nicht alle Kinder mit Schulangst die Schule. Bei kleineren Kindern äußert sich eine solche Angst häufig durch somatische Beschwerden wie Kopfschmerzen, Schlafstörungen oder Übelkeit. Oftmals gehen diesem Phänomen aversive Erfahrungen voraus. Betroffene Schüler haben bereits schlechte Erfahrungen in der Schule gesammelt, verfügen sie zudem über geringe Selbstregulationsfähigkeiten,

¹³¹ Vgl. Oser/Hascher/Spychiger in Althof (Hrsg.) (1999) S. 62 ff

das bedeutet, sie können negative Erfahrungen nicht selbst bewältigen, entwickeln sie häufig übertriebene Ängste in Bezug auf Schule.

Schulsozialarbeit muss sich bewusst sein, dass Schulabsentismus an verschiedenen Orten entsteht, demnach muss er auch an verschiedenen Orten bearbeitet werden. Frühe Symptome müssen wahr und ernst genommen werden. Die Basis für diese Arbeit ist ein gutes Vertrauensverhältnis zum betroffenen Schüler. Ebenso sollten die Eltern als Partner der Schulsozialarbeit gesehen werden. Schüler müssen sich am Lernort Schule wohl fühlen und Leistungsängste müssen abgebaut werden. Es sollte Aufgabe der Schulsozialarbeit sein, eine positive Fehlerkultur in der Schule zu etablieren.

Dies bedeutet, dass Fehlersituationen nicht vermieden werden und nicht als negativ betrachtet werden. Es sollte eine soziale Umgebung bestehen, welche durch Vertrauen und Anerkennung geprägt ist. Lehrer müssen fach-, lernprozess- und personenbezogenes Wissen aufbauen und in spezifischen Situationen anwenden können. Die Pädagogen sollten stets davon ausgehen, dass der Schüler seine Fehler selbst findet und aus ihnen lernen kann.

Um eine positive Fehlerkultur in der Schule zu etablieren, sollten Lehrer und Schulsozialarbeit eng zusammen arbeiten. Sowohl Lehrer als auch Schüler müssen für den Umgang mit Fehlern sensibilisiert werden. Sie müssen lernen, Fehler zu verstehen, auf sie einzugehen und Fehlermachen als Quelle der Erkenntnis anzusehen.

4. Fazit

Die Auseinandersetzung mit dem Thema hat gezeigt, dass Schule derzeit tatsächlich nicht als ein Ort gilt, an dem Fehler erwünscht sind und zugelassen werden. Die Möglichkeit, an ihnen zu wachsen, ist demnach nur selten gegeben und die Möglichkeit zum Aufbau von Negativen Wissen ist kaum vorhanden. Das Problem wurde jedoch bereits von vielen Pädagogen erkannt und bearbeitet. Durch Filme wie „Alphabet“ rückt das Thema mehr und mehr in die Öffentlichkeit und findet Beachtung.

Aufgabe der Sozialen Arbeit sollte es sein, die Gesellschaft, vor allem aber die Schüler und Lehrer für dieses Thema zu sensibilisieren.

Meine Erfahrungen in der Montessorischule Huckepack in Dresden haben gezeigt, dass eine positive Fehlerkultur die Lernmotivation positiv beeinflussen kann. Fehler wurden nicht als negativ angesehen, demnach scheuten sich die Schüler nicht, einen Irrtum zu begehen. Mit viel Freude und Neugierde probierten sie sich aus, dabei geschah der ein oder andere Fehler, für den sie sich weder schämten, noch von anderen Schülern ausgelacht wurden. Dieser Umgang mit Fehlern an reformpädagogischen Schulen sollte Vorbild für jede Regelschule sein. Und auch im Erwachsenenalter sollten wir uns nicht davor scheuen, Fehler zu begehen und aus diesen zu Lernen. Wenn wir diese Einstellung von Anfang an an unsere Kinder weiter geben, ist der Weg zu einer positiven Fehlerkultur und somit einer positiven Lernkultur geebnet. Dann können unsere Kinder nicht nur an Fehlern scheitern, sondern auch an ihnen wachsen.

5. Quellenverzeichnis

Literaturverzeichnis:

Althof, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen: Leske+Budrich.

Bodenmann, Guy; Perrez, Meinrad; Schär, Marcel (2011): Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie. 2. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Bönicke, Rosemarie; Tschira, Antja; Gerstner, Hans-Peter (2012): Lernen und Leistung. Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Braches-Chyrek, Rita; Lenz, Gaby; Kammermeier, Bernd (Hrsg.)(2012): Soziale Arbeit und Schule. Im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Braun, Karl-Heinz; Wetzel, Konstanze (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Drilling, Matthias (2004): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 3. Auflage. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.

Ginsburg, Herbert; Opper, Sylvia (1975): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Goethe, Johann Wolfgang (2005): Faust. Erster Teil. Husum: Hamburger Lesehefte Verlag.

Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank (Hrsg.) (2012): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Hohengehren: Schneider Verlag.

- Keller, Ulrike Luise (2012): Gerechte Noten gibt es nicht und wie Noten die Lust am Lernen verhindern. Sinzheim: Via Interna Verlag.
- Kiesel, Andrea; Koch, Iring (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köhler, Sandra (2007): Ängste bei Kindern und Jugendlichen. Eine Befragung an einer Grund- und Hauptschule und die Folgen für die Soziale Arbeit. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Kohnstamm, Rita (1996): Praktische Psychologie des Schulkindes. 3. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- Oser, Fritz; Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Peter, Rita; Pollert, Gabriele (2011): Schülerleben. Sozialarbeit an Schulen. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Piaget, Jean; Fatke, Reinhard (Hrsg.) (2010): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rossmann, Peter (1997): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber.
- Rothgang, Georg-Wilhelm (2003): Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweer, Martin K.W. (Hrsg) (2008): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Spies, Anke; Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schule. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag.

Steins, Gisela; Weber, Pia Anna; Welling, Verena (2013): Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulvermeidung. Konzepte – Begründungen – Materialien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Voßmeier, Julia (2011): Schriftliche Standortbestimmungen im Arithmetikunterricht. Eine Untersuchung am Beispiel inhaltsbezogener Kompetenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wieland, Norbert (2010): Die Soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zaborowski, Katrin Ulrike; Meier, Michael; Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung im Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag.

Zeitschriften:

Bayer, Hermann (2005): Aus Fehlern lernen- Praxiserfahrungen eines Coaches mit Problemsituationen und Lösungen, in Organisationsberatung, Supervision, Coaching (2005) Jahrgang 12, Ausgabe 1, S. 63-74 : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Petermann, F.; Petermann, U. (2010): Schulangst, in Monatsschrift Kinderheilkunde, Jahrgang 158 , Ausgabe 4, S. 391-401. Wiesbaden: VS Verlag.

Internetquellen:

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Fehler>
aufgerufen am 26.11.13

<http://www.duden.de/rechtschreibung/lernen>
aufgerufen am 27.11.13

<http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=8741213891245&jtyp=akt&jlink=p1&jabs=6>
aufgerufen am 30.11.13

Wagenhofers, Erwin (2013) <http://www.alphabet-film.com/worum-geht-es.html>
aufgerufen am 24.11.13

6. Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Waldheim, 16.01.2014